

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.М. ГОРЬКОГО

**ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ВУЗЕ:
ИННОВАЦИИ, МЕТОДИКА, ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ**

Сборник статей

Екатеринбург
2010

УДК
ББК

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент Л. А. Назарова (ответственный редактор)

доктор филологических наук, профессор В. С. Рабинович

кандидат филологических наук, доцент О. Н. Турышева

Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения: Сборник статей. – Екатеринбург: 2010. 160 с.

ISBN

В сборнике представлены материалы Второй международной научно-практической конференции «Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения», состоявшейся 26 марта 2010 года в Екатеринбурге.

Книга адресована преподавателям зарубежной литературы, студентам, аспирантам и всем, кому интересна заявленная в названии проблематика.

УДК
ББК

ISBN

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Настоящий сборник научных статей составлен по итогам прошедшей в марте 2010 года Второй международной научно-практической конференции «Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения», организованной преподавателями кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Опыт первой конференции, проведенной в 2008 году, показал, насколько актуальными и остро дискуссионными являются для преподавателей-зарубежников проблемы, связанные с изучением мировой литературы, составлением программ для разнопрофильных аудиторий, выбором форм и методов контроля самостоятельной работы студентов, интерпретацией того или иного материала.

Результат проведения второй конференции стал для организаторов еще одним веским доказательством того, что выбранная проблематика вызывает живой интерес у коллег из разных регионов и даже стран. Конференция приобрела статус международной, благодаря участию в ней преподавателей из Соединенных Штатов Америки – Мелиссы Фрейзер и Джозефа Хатема. Доклад филолога-слависта М. Фрейзер открыл пленарное заседание конференции, вызвав оживленную дискуссию и задав главный вектор последующей работе секций. Он был посвящен сравнению двух подходов (американского и российского) к преподаванию литературы. Работая, благодаря поддержке программы Фулбрайт, в течение семестра в Уральском государственном университете, г-жа Фрейзер смогла сопоставить системы литературного образования России и США и выявить круг основных «болевых точек» того и другого.

Доклады, прозвучавшие на секциях, можно условно разделить на три тематических блока, что отражено в структуре данного сборника. Проблемы рецепции литературных произведений (одно из приоритетных направлений, разрабатываемых на сегодняшний день кафедрой зарубежной литературы УрГУ) затрагиваются в нескольких работах. Дж. Хатем (Нью-Йорк) размышляет о специфике восприятия учащимися образного поэтического языка. Н. В. Горбунова (Тюмень), в поисках ответа на вопрос «почему Дж. Элиот мало знают в России?» обращается в том числе и к моделированию образа русскоязычного читателя викторианской писательницы. О связи между формированием советского читателя и изданием Библиотеки всемирной литературы рассуждает А. В. Маркин (Екатеринбург). Проблему рецепции творчества Шекспира английской литературой последующего столетия поднимает М. В. Кожевников (Магнитогорск). В статье Д. В. Спиридонова (Екатеринбург) поднимается вопрос об эмпирических методах исследования литературы, в том числе и в связи с процессом

ее восприятия. Определенной «двунаправленностью» содержания отмечены работы Н. О. Ласкиной (Новосибирск) и А. И. Лаврентьева (Ижевск). Речь в них идет, с одной стороны, о специфике рецепции модернистского текста (на примере романистики М. Пруста) и о сложном взаимодействии массовой и элитарной литературы в современном образовательном пространстве соответственно. С другой стороны, авторы обеих статей предлагают свои решения заявленных проблем, апеллируя к собственной преподавательской практике.

Одной из самых актуальных проблем преподавания литературы, и это было отмечено всеми участниками конференции, остается проблема приобщения студентов к книге. Разные варианты повышения мотивации к чтению у студентов-нефилологов предлагают С. Н. Кожевникова (Магнитогорск) и О. Н. Турышева (Екатеринбург), студентов-филологов – Е. С. Пургина (Екатеринбург). Успешность сравнения литературного произведения с его театральным воплощением в качестве действенного методического приема обосновывается в статье А. К. Никулиной (Уфа). О роли и месте литературы бидермейера в курсе изучения немецкой литературы XIX века пишет Е. Р. Иванова (Орск). Авторскую концепцию курса «Зарубежный роман XX века» предлагает Е. В. Исаева (Елец). Научная рефлексия Б. В. Орехова (Уфа), направленная на анализ результатов анкетирования студентов относительно сути и значения изучаемого ими предмета – литературы, также является поводом для размышлений о месте и роли преподавателя зарубежной литературы в современной системе образования.

Ряд статей сборника – В. Г. Пожидаевой (Тара), Е. Н. Политыко (Екатеринбург), Т. Л. Селитриной (Уфа) и Л. И. Липской (Тюмень) – посвящен проблемам интерпретации литературного материала – как классического, так и современного. Те же проблемы, но применительно к учебным целям презентации отдельных литературных эпох, лежат в основе статей Л. А. Назаровой (Екатеринбург) и Н. Ф. Швейбельман (Тюмень). Различные концепции барокко как литературного направления, представленные в вузовских учебниках по истории зарубежной литературы XVII века, изучены в работе М. Р. Чернышова (Екатеринбург).

В заключение хотелось бы еще раз поблагодарить всех ученых, принявших участие в конференции, и выразить надежду, что ее результаты, опубликованные в данном сборнике, будут интересны его читателям.

РАЗДЕЛ I.

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Липская Л.И.

ПРОБЛЕМА НАСЛЕДИЯ АВАНГАРДА В ТВОРЧЕСТВЕ ЖЮЛЬЕНА ГРАКА

Слово «авангард» чаще всего служит для обозначения новаторских явлений. Зародившееся в сфере искусстве, оно и применяется для характеристики художественных явлений, связанных с созиданием и с теоретизацией творческой деятельности¹. Поиск новизны, открытие непознанных перспектив, а иногда и стремление кардинально изменить суть и задачи искусства, столь характерные для художников-авангардистов, формируют особую артистическую среду, как представляется, доступную лишь немногим. Но особенность авангарда, пришедшего на смену подчеркнуто элитарному модернизму первых десятилетий XX века, заключается в том, что он мечтает о максимально широком круге своих сторонников, в идеале — о распространении своих законов на весь мир, всю вселенную.

В литературе авангард наиболее полноценно воплотился во французском сюрреализме, который официально заявил о себе в начале 20-х годов XX века². Большое значение для становления сюрреализма имела очевидная склонность к теоретизации направления его лидера Андре Бретона, ставшего автором целой череды программных текстов, обозначивших разные этапы течения.

Уже в «Первом манифесте сюрреализма» (1924) Бретон подвергает весьма жесткой критике жанр романа, фактически отказывая ему в праве на существование. Впрочем, по мнению одного из современных исследователей сюрреализма В. И. Пинковского, «в сюрреализме мы практически не находим даже негативной (т. е. пародийной) преемственности с *основными жанрами*»³. Что касается

романного жанра, то в первую очередь осуждению подвергается «реалистическая точка зрения», ставшая причиной «изобилия романов»⁴. Аргументы, решающие судьбу романа, отсылают нас, в первую очередь, к той его форме, что была выработана реалистической традицией XIX века, с точки зрения сюрреалистов, как и их предшественников – модернистов, губительной для литературы. Реализму Бретон противопоставляет поэзию, свободную от «бремени логики», делающую доступными «тайны душевного мира». Сосредоточенность романа на внешнем, поверхностном, «сугубо случайный, необязательный, частный характер <...> наблюдений», «неизлечимое маниакальное стремление сводить все неизвестное к известному», а главное, – стоящий за всем этим рационализм и детерминизм, по мнению Бретона, наложили на литературу ограничительные рамки, лишив ее возможности выйти за пределы оправданного здравым смыслом «опыта»⁵. Из-за страсти отражать повседневное, банальное, заурядное реализм не давал человеку возможность выйти за пределы жизненных обстоятельств, сдерживающих его во всем. В искусстве реализма отсутствует сама возможность познания, оно зиждется на утверждении уже известного, доступного, допускаемого. Это не просто рационалистический взгляд на мир, в котором Бретон как известно тоже видел угрозу для целостного понимания мира, но своего рода «ретроспективное видение», вновь и вновь возвращающее человека к уже постигнутому, пройденному.

Реалистическое и натуралистическое искусство в «Первом манифесте» определяется как бесполезное, ведь оно не поможет нам «увидеть в событиях своего спасения»⁶. Как течение авангарда сюрреализм претендовал «на “универсальную переделку сознания людей”»; будучи парадоксальным, он не производит готовых формул и не дает определенных знаний, его задача в ином: спровоцировать поиск, создать новый опыт, подготовить их к самым невероятным стрессовым ситуациям и мировым катаклизмам. И то и другое легко ожидаемо в наше тревожное время. Так что авангард — некая “школа духа”»⁷.

Впрочем, вопрос о судьбе романного жанра, о его «перспективности» не вызывает удивления, поскольку история романа всегда сопрягалась с дискуссиями. Предсказания гибели жанра романа стали своего рода традицией, и в начале XX века не одни сюрреалисты пытались вытеснить его из «большой литературы». В данном случае, сомнение в необходимости романа в силе его влияния

на мир искусства и культуры привлекает внимание потому, что А. Бретон и его последователи, по сути, обсуждают проблему суживания возможностей творческого познания, вызванную, в частности, в литературе XIX века ориентацией на позитивизм. «Ложные» и, одновременно, авторитарные цели «сумели изгнать из сознания все, что ... может быть названо суеверием, химерой, истины, не соответствующие общепринятым»⁸. Бретон утверждает свободу творческого «прорыва» и как основу творчества, и как начало обновления мира и человека, высвобождающегося из-под власти одностороннего рационализма.

Осуществляемый сюрреалистами «поиск» нередко воспринимается как проявление тяги к бунту, в контексте которого легко объяснимы намерения разрушить принятые литературным миром правила, но Бретон настаивает не на свободе романиста, а на свободе человека вообще. По причине неприятия традиционных форм романного жанра в творчестве сюрреалистов утвердился не сразу и не получил широкого распространения. Интересно в этой связи восприятие А. Бретоном первого романа Ж. Грака «В замке Арголь» (1938). В письме, адресованном начинающему автору, Бретон напишет: «Впервые я ощутил себя в самом центре того, что всегда занимало меня, что определяло мои собственные устремления...»⁹. С этого момента критики начинают рассматривать творчество Ж. Грака в контексте традиции сюрреализма. Но Грак, всегда выражавший глубокое уважение А. Бретону и идее сюрреализма, именно в понимании жанра романа проявляет с ним несогласие. Он не может принять суждение о романе как о «бесполезном дополнении к жизни». Посредством творчества лидер сюрреализма намеревался изменить жизнь, трансформировать мир, переделать человеческий рассудок. По мнению Грака, призывы сюрреалистов послужили сильнейшим стимулом для обновления литературы, вернули ей «способность дышать»¹⁰. «Именно сюрреализм показал нам реальное состояние нашей эпохи», — пишет Грак¹¹. Он опровергает утверждение Ж. П. Сартра, что в послевоенные годы сюрреализм утратил свою власть над искусством, что ему «нечего больше сказать». Называя творчество Сартра «разновидностью журналистики» (пусть и оправданной временем), Грак подчеркивает, что направлением критических суждений о литературе и романе Сартр обязан тому же Бретону, поскольку несогласие с ним и стало главным мотивом уточнения «ситуации» современного писателя.

Считая Сартра совершенно «чужим» для себя, Грак все же, как и мэтр экзистенциализма, склоняется к прозе, хотя и избегает этого слова. Метод Грака ассимилирует сугубо поэтическое видение творчества. Так возникает еще один повод выразить несогласие Бретона, который, опровергая реализм, ставил ему в упрек излишнее пристрастие к фактам, к «описаниям». Казалось бы, поддерживая Бретона, Грак напоминает знаменитые строки «Первого манифеста Сюрреализма»: «Позвольте мне, как и другим, не входить в эту комнату»¹². Грак возражает против описаний, делающих из произведения «документ эпохи», однако роману без них не обойтись. При условии, что образ «не будет слишком четким», описание сможет направить повествование в нужное русло. Критерием мастерства становится умение писателя «вдохнуть жизнь» в изображаемое, создать «мир в движении», поскольку именно такой образ активизирует восприятие героя (и читателя), побуждает его к поиску, к открытию «иного», скрытого для пассивного видения пространства. «Описание — это целый мир, который открывает дороги, который сам становится дорогой, где уже кто-то идет или готовится к путешествию»¹³. В отличие от живописи описание в литературе не имеет цели «открыть» нам какой-либо объект, оно должно вызывать биение сердца, зачарованного видом открывающегося занавеса. То есть, описание в романе «скрывает» не меньше, чем показывает, только при соблюдении этого принципа «вид» оживает, в нем мы начинаем замечать нечто, таящееся за видимой оболочкой, в этом и заключается подлинный дух романа.

Как и сюрреалисты, Грак полагал, что художественный мир должен удивлять читателя, поэтому определенная недосказанность, умолчания для повествования обязательны. С точки зрения повествовательной логики «смысловые лакуны» не оправданы, ведь практически все романы Грака написаны в прошедшем завершленном времени и от лица рассказчика, «пережившего» всю историю от начала и до конца. Этот прием писателя позволяет показать незначимость интриги: как и сюрреалисты, как их предшественники — романтики, он отказывается от сюжета, основанного на «анекдоте», отвергая «частное», «случайное». В основе его романов можно выявить архетипические схемы, что и позволяет некоторым исследователям определять его тексты как «роман-миф», «роман-легенда». С этим согласуется и то, что подлинным намерением автора является выявление посредством «отображаемого мира» некой иной реальности, недоступной обыденному сознанию.

Своеобразие «идеологии» Грака в том, что роман превращается в дорогу, путь, также ведущий к воссоединению мира и человека. Одно из заблуждений литературы XX века, по его мнению, заключается в том, что «она в сильной мере отмечена негативным, даже враждебным отношением к внешнему миру», примером чего опять же может быть творчество Сартра, Камю, Мальро¹⁴.

В романном творчестве содержательный план, по Граку, наиболее важен. Прием как таковой вне содержания не состоятелен, поэтому «в искусстве не может быть правил – только “примеры”»¹⁵. С этой точки зрения понятно неприятие Граком наследия Флобера, «задавленного тяжестью техники», и отторжение новороманистов, «прямых продолжателей Флобера». Прихотливо выстроенная логика романов А.Роб-Грийе словно бы «утверждает необратимость разлада человека и окружающего мира», а их повествование рассыпается на составляющие фрагменты, утрачивая целостность. В то время как, по Граку, «роман, словно организм, существует благодаря многочисленным взаимообуславливающим процессам <...>, и, как всякое произведение искусства, он живет своим входом в сферу универсальных резонансов. Его секрет – создание гомогенной среды, эфира, в который погружены люди и вещи, и в котором передается вибрация по всем направлениям»¹⁶.

Равноценность всех «составляющих» романа уравнивает человека и внешний мир, что и является залогом «примирения». В повествовании все важно, нет перво- и второстепенного, есть только «целостное бытие романа». Определенная неразработанность персонажей Грака, как и отсутствие «психологизма», следовательно, подчинены общей повествовательной логике. Про своих героев Грак говорит: «Они не существуют на самом деле вне направляющего их движения»¹⁷, за этими словами скрывается не пренебрежение к человеку, а стремление показать другой тип отношений человека и мира, где субъект, отказываясь от своего «господствующего положения», как бы растворяется в пространстве, обретая счастье и полноту бытия.

«Поэтические формулы» романа и его содержание, по Граку, нерасчислимы. Он критикует историков литературы, пытающихся построить свои концепции «будущего» романа на последовательности приемов. «Всякая техника оправдана, – пишет он, – за исключением той, что претендует на эксклюзивное право <...>, нельзя ценить роман за то, что в нем есть что “позаимствовать”»¹⁸. Искусство романа – искусство свободы. Автор сам определяет свое творение, подчиняясь внутреннему импульсу, без которого

писательство невозможно. Повествование само направляет движение текста, его самореализацию, творчество спонтанно, поэтому замысел не должен сковывать будущую книгу. Грак, кстати, указывает еще на один просчет критиков, которые иногда столь тщательно выявляют «тексты-предшественники», но забывают о тех книгах, которые были отвергнуты автором в процессе творчества¹⁹. Письмо иррационально, оно – вне рефлексии. Грак, говоря об отличии романа и поэмы, противостоит определенной аморфности творческого порыва исходную «схему», лежащую в основе любого романа. Для него таковая обычно задавалась образом финального события, побуждающим к созданию книги и, по прихоти судьбы, остающимся за пределами романа. Исток творчества также иррационален: «Книга рождается из неудовлетворенности, из пустоты, ее контуры проявятся четко только в процессе работы, и пустота требует того, чтобы ее заполнили письмом»²⁰. Появление замысла, движение смысла – этапы творчества, из которых складывается роман, своего рода связующий элемент между внутренним миром писателя и определенной исторической ситуацией, поскольку их взаимодействие образует текстуру романа.

Специально не занимаясь «теоретизированием» романа, Грак дает возможность проследить свое понимание специфики романного творчества, неоднократно поднимая вопрос о романе в своих заметках о литературе. Очевидно, что его концепция романа (и как теоретические представления, и как принцип творчества) складывалась в сложном взаимодействии с литературной и культурной традициями. Приятие и неприятие, согласие и протест определили собственную позицию Грака, позволили ему отграничить собственное место в пространстве культуры.

¹ Исаев С. Предисловие // Как всегда – об авангарде: Антология французского театрального авангарда. – М.: ТПФ «Союзтеатр», 1992. С. 6

² Эту точку зрения последовательно отстаивает Т.В. Балашова, автор целого ряда работ о французской литературе XX века. Ее концепция французского авангарда раскрыта, в частности, в статье Балашова Т. «Многоликий авангард» Взгляд с двух полюсов (статья и общее предисловие) // Сюрреализм и авангард. – М.: ГИТИС, 1999.

³ Пинковский В. И. Жанровый барьер в изучении поэзии французского сюрреализма // Знание. Понимание. Умение. 2005. №4. С. 40.

⁴ Бретон А. Манифест сюрреализма // Называть вещи своими именами. – М.: Прогресс, 1986. С. 42.

⁵ Там же. С. 43-44

- ⁶ Там же. С. 41
- ⁷ Турчин В. С. По лабиринтам авангарда – М.: Изд-во МГУ, 1993. С.3.
- ⁸ Бретон А. Манифест сюрреализма // Называть вещи своими именами. – М.: Прогресс, 1986. С. 45.
- ⁹ Неопубликованное письмо. Цит. по: Gracq, J. Oeuvres complètes. V. I. – P.: Pléiade, 1989. 1239.
- ¹⁰ Gracq J. Pourquoi la littérature respire mal // Gracq, J. Oeuvres complètes. V. I. – P.: Pléiade, 1989. P. 880
- ¹¹ Gracq, J. Le Surréalisme et la littérature contemporaine // Gracq, J. Oeuvres complètes. V. I. – P.: Pléiade, 1989. P. 1022.
- ¹² Gracq, J. Réponse à une enquête sur le roman contemporain (1962) // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 176.
- ¹³ Gracq, J. En lisant en écrivant // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 565.
- ¹⁴ См.: Grossman S. Julien Gracq et le Surréalisme. P., 1980. P. 83; Beguin A. La réalité du rêve. Neuchâtel, 1974. P. 340.
- ¹⁵ Gracq, J. Entretien avec J.Roudaut // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 1225.
- ¹⁶ Gracq, J. Lettrines // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 175, 150.
- ¹⁷ Gracq, J. En lisant en écrivant // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 1456.
- ¹⁸ Gracq, J. Lettrines // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 176..
- ¹⁹ Ibid, P. 151
- ²⁰ Gracq, J. En lisant en écrivant // Gracq, J. Oeuvres complètes. V.II. – P.:Pléiade, 1995. P. 656.

Назарова Л.А.

АНТИНОМИЯ СВОБОДЫ/НЕОБХОДИМОСТИ КАК ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦИИ ТРАГИЧЕСКОГО ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНИХ ЛИТЕРАТУР (АНТИЧНОЙ, СРЕДНЕВЕКОВОЙ, РЕНЕССАНСНОЙ)

Ни для кого не секрет, как стремительно девальвируется в наше время ценность литературы как предмета изучения и анализа. Сокращение часов на нее коснулось, к сожалению, и высшей, и средней школы. В частности, для многих вузовских специальностей предмет «История зарубежной литературы (от античности до наших дней)» «уложился» в один-два семестра, что по сетке часов заочного отделения составляет в среднем от 10 до 20 часов.

Естественно, ни о каком системном изучении основных закономерностей историко-литературного процесса, как того требовали старые образовательные программы, ни о полноценном формировании тех или иных компетенций, как того требуют новые, при таких объемах речи идти не может. Что же в этих условиях должен предложить студентам-заочникам преподаватель? Один из возможных вариантов решения проблемы нам видится в следующем. Представить в качестве обязательного минимальный список произведений, на каком-либо одном основании представляющих эпоху. В частности, в разговоре о древних литературах (античной, средневековой и ренессансной) нам представляется возможным остановиться на трагическом пафосе презентации вопроса о степени свободы человека в построении собственного жизненного сценария.

В качестве предваряющего замечания студентам может быть дано рассуждение о том, что литература как вид искусства выполняет множество функций, проявляет свою глубокую взаимосвязь с разными областями человеческого знания, имеющими своим предметом изучение человека. Другое дело, что теоретические построения философов или психологов литература переводит в план реальности, предлагая ситуации и сюжеты, возможные в действительности, но в произведениях того или иного автора опосредованные особой условностью художественного языка, зависящего от эпохи, и от индивидуальности их создателя.

Иными словами, будучи замкнута на человеке, литература вынуждена обращаться к проблемам, с неизбежностью встающим перед ним на протяжении всей истории развития культуры и цивилизации – к «вечным проблемам». Но решает она их в каждую эпоху по-разному, и по тому, как она это делает, можно ссудить и о самой этой культуре, о самой эпохе. При этом (и опять мы говорим об очевидном, хотя, как показывает многолетняя практика, то, что кажется трюизмом преподавателю, для студента таковым не является) ярче и полнее всего специфические черты сознания того или иного периода в истории литературы проявляются при воплощении тех вопросов, которые связаны с осознанием трагизма бытия, с отражением трагического мироощущения человека, его места в мире.

Один из таких вопросов – тема судьбы. В философии эта проблема воплощена в столкновении идей фатализма и волюнтаризма, а также в кантовской антиномии свободы и необходимости. В литературе – в многочисленных произведениях, героями которых становятся судьба, рок, фатум и человек. В качестве иллюстрации

остановимся на таких знаковых текстах литератур разных эпох, как «Эдип-царь» Софокла, «Легенда о Тристане и Изольде», «Ромео и Джульетта» Шекспира. Эти произведения входят в тот обязательный минимум, о котором мы говорили выше.

Чтение и анализ трагедии Софокла «Эдип-царь» в нефилологической (а зачатую и в филологической) аудитории всегда сопряжены с определенными трудностями. Это и усложненная (с точки зрения современного читателя) структура произведения, и «пассивный» язык, изобилующий отсылками к богатейшей греческой мифологии, и непростая проблематика пьесы. Первая реакция студентов на вопрос – о чем это произведение? – всегда однозначен: от судьбы не уйдешь. В том, чтобы преломить это кажущееся однозначным определение и состоит цель занятия.

Методически правильным представляется начать разговор о произведении Софокла с сопоставления хронологических событий мифа об Эдипе с его драматургическим воплощением. Акцентирование внимания на «единстве времени» (напомним, что все действие укладывается в одни сутки) «Эдипа-царя» помогает наглядно показать суть писательского мастерства античного автора, его техники драматурга. Появление каждого нового персонажа (Креонт, Тиресий, Вестник, Пастух) каждый раз «завязывает» новый узел трагического конфликта, связанного в первую очередь с добыванием его протагонистом очередной порции знания о мире и о себе. Рассмотренная таким образом, пьеса логично укладывается в рамки «трагедии знания», косвенно подтверждающей тезис о том, что «всякое познание увеличивает скорбь». Однако приобретенное столь дорогой ценой постижение произошедшего оказывается тем важнейшим элементом обретения человеком внутренней свободы, от которой он не в силах отказаться. Наивность и невинность сознания ребенка делает его счастливым в глазах окружающих. Но вряд ли любой адекватный взрослый человек захочет поменяться с ним местами, обесценив приобретенный жизненный опыт и знания.

С другой стороны, внутренняя свобода, основанная на осознании человеком смысла событий, их взаимосвязи, логики, скрытых мотивов, вступает в противоречие с заявленной в пьесе Софокла темой судьбы, казалось бы, несправедливо, ни за что обрушивающейся на героя. И здесь очень важным элементом организации занятия становится анализ динамики характера Эдипа (превращение его из мудрого, величественного, любимого народом царя в своевольного, безудержного, подверженного страстям человека, сконцентрированного

на своих проблемах в большей степени, чем на справедливом отношении к другим), раскрытие мотивов поступков окружающих его лиц. Как замечает Б. О. Костелянец, «по сложившейся традиции, говоря о «Царе Эдипе», почему-то имеют в виду только главного героя и только его судьбу. Между тем ... поле художественного напряжения образуется тут взаимными притяжениями и отталкиваниями персонажей. Лай, Иокаста, пастухи, Эдип – эти столь разные герои оказываются в сходных ситуациях и перед сходными проблемами»¹.

Сущность этих проблем заключается в проявленном ими своеволии, в решениях, направленных против указаний богов. Так, Лай, пытаясь избавиться от жестокости жестокостью, отдает приказ убить младенца Эдипа, Иокаста смеет ослушаться, равно как и пастух, а позднее и сам Эдип. Все эти персонажи действуют на свой страх и риск, но «глубина и мера драматизма в их действиях различна»².

Свершив ужасные злодеяния, определенные ему свыше, Эдип, тем не менее, более десяти лет живет в мире и покое, которые дарованы ему свыше, возможно, как шанс на избавление от главного порока рода Лабдаков – своеволия. Но испытания на умение ограничивать свои страсти он не проходит. Судьба «побеждает», но эта не победа всевластного, безличного, жестокого по отношению к человеку рока, но некоей «разумной силы», единственно способной регулировать беспредельность человеческих страстей. Последний символический, ритуальный жест Эдипа – выкалывание глаз – знаменует новый поворот темы. Он демонстрирует способность человека включиться в происходящее и вести разговор на равных. Да, Эдип обвиняет судьбу, которая кажется ему несправедливой, и, продолжая спорить с ней, подчеркивает своим деянием судейское бездушие рока, на фоне которого человеческое страдание выглядит куда более привлекательно.

Сравнивая еще раз в финале занятия события мифа и события пьесы, мы каждый раз подчеркиваем, что в логике пьесы Софокла, в последовательности изображенных им событий заключен смысл принципиально иной, чем об этом можно судить по мифу. По ходу развития действия Эдип «все более властно контролирует свои поступки, тем самым переставая быть жертвой внешних и темных сил и все более подчиняя ход событий своим стремлениям во что бы то ни стало очистить город от скверны. Разве при этом Эдип, сталкиваясь со сбывающимися предсказаниями оракула, только терпит поражения и не одерживает никаких побед?»³.

Постепенное приближение студентов к ответу на этот вопрос через анализ конкретных эпизодов пьесы позволяет принципиально по-новому осветить для них замысел Софокла и его воплощение в конкретном произведении, разрушая стереотип восприятия трагедии.

Не менее важное место занимает тема судьбы и в одном из самых значительных памятников средневековой литературы – «Легенде о Тристане и Изольде».

Самыми легко обнаруживаемыми в студенческой аудитории типами конфликта в этом произведении являются социальный и психологический. Борьба Тристана с мятежными баронами (иногда сюда включают и короля Марка) легко укладывается в рамки хорошо знакомого и без труда опознаваемого противопоставления чувства и долга, общественного и личного, власти и страсти, вассального и человеческого. Далее так же достаточно быстро студенты выходят на внутренний конфликт в душе героя, указывая на его метания между любовью к Марку, заменившему ему отца, и любовью к Изольде, то есть между двумя объектами, одинаково значимыми для него по силе чувства. Как пишет по этому поводу А. Д. Михайлов, «для Тристана подлинные препятствия – это препятствия психологические, внутренние... Внешние, социальные он легко преодолевает»⁴. Самое яркое доказательство выдвигаемого тезиса А. Михайлов видит в эпизоде с Изольдой Белорукой, в которой он, вслед за французским медиевистом Дени де Ружмоном, видит дублет Марка. «Ведь отношения с ирландской принцессой – это измена Марку. Женитьба на второй Изольде – измена первой. Для того, чтобы не чувствовать вины перед названным отцом ... надо изменить возлюбленной... Таким образом, Тристан оказывается героем, постоянно раздираемым двумя противоположными, друг друга исключаящими чувствами: любовью к Марку и Изольде или к двум Изольдам... И каждый раз он попеременно принимает противоположные решения... Таков характер нашего героя. Трагедия его – это во многом трагедия непоследовательности»⁵.

Но в этом случае настоящим камнем преткновения становится для студентов вопрос о том, какую роль играет в произведении волшебный напиток. Ведь в рассмотренных ранее вариантах интерпретации конфликта сюжет мог бы развиваться и без него. Как правило, дальнейшая дискуссия становится возможна только после того, как преподаватель заостряет внимание на специфике средневековой концепции мира и человека, для которого проблемы выбора,

как раз и составляющего основу любого психологического конфликта, просто не существовало. По твердому убеждению ранних отцов церкви, Бог изначально дает человеку знание о его хороших и дурных поступках, которые могут привести его соответственно в рай или ад. Нужно только следовать пути, указанному свыше и санкционированному церковью. Поэтому и не мог быть построен сюжет произведения на «психологическом» конфликте Тристана. Поэтому и необходим был иной конфликт, поднявший все произведение на принципиально другой уровень: уровень антиномический, на котором и дает о себе знать интересующая нас проблема судьбы. И имя Тристана, данное ему в связи с роковыми событиями в судьбе родителей, и выпитый напиток определяют его роль в этом мире – роль по-средневековому жертвенную. Выпив напиток, Тристан теряет власть над собой, его трагедия перестает быть трагедией «непоследовательности», но превращается в трагедию мученичества. Тристан словно бы отвечает своему имени-судьбе, он действительно постоянно страдает, но в ответ на это страдание судьба хранит Тристана (Море, Фросин, прыжок с часовни и пр.).

В финале занятия мы вновь акцентируем внимание аудитории на следующей мысли: вполне возможно, памятник потому и был так популярен в свое время, потому и остался в веках, что, подобно всем значительным явлениям культуры, он не поддается однозначной трактовке. Трагическое начало растворено в нем на разных сюжетных уровнях: и на социальном (Тристан и феодальный долг), и на «психологическом» (Тристан между одинаково сильным чувством к двум героям), и на метафизическом (Тристан перед лицом судьбы, определившей ему «печальную» участь в мире).

Еще один вариант прочтения «Тристана и Изольды», еще одну интерпретацию трагического конфликта в нем можно «вычитать», сравнив это произведение с известнейшим творением У. Шекспира, сюжет которого во многом напоминает события, описанные в средневековой легенде. Речь идет о «самой светлой» из трагедий великого Барда – «Ромео и Джульетте», являющей собой уже новое, ренессансное представление темы судьбы⁶.

По сложившейся в отечественном литературоведении довольно устойчивой традиции данную пьесу принято рассматривать как «трагедию вражды», где затянувшаяся феодальная распря семейств послужила главной причиной гибели двух невинных детей, по-настоящему полюбивших друг друга. Эта точка зрения на конфликт произведения была выражена в отечественном литературоведении

академиком А. А. Смирновым: «В трагедии «Ромео и Джульетта» Шекспир изображает борьбу двух любящих за свое чувство с окружающей их средой, в которой еще живы старые предрассудки и домо-строевская семейная мораль. Конфликт между старым и новым миром протекает на широко очерченном социальном фоне... <Герои> погибают..., но их молодое чувство празднует в пьесе свою победу»⁷.

Второй по популярности трактовкой великой шекспировской трагедии можно считать прочтение ее именно как «трагедии любви». Л. Е. Пинский заканчивает разбор пьесы привлечением первого монолога патера Лоренцо, с которым этот герой входит в действие пьесы. В нем духовный отец обоих семейств, рассматривая собранные травы, «рассуждает об удивительном двуединстве в жизни матери-природы – целебного и ядовитого, рождения и смерти, любви и гибели»⁸. Один и тот же цветок может вылечить и отравить. Все зависит от количества, концентрации вещества, от чувства меры, которого как раз и не хватает любящим. Их страсть избыточна, и в момент наивысшего напряжения, накала страстей ей неизбежно начинает сопутствовать смерть, предчувствие которой «томит героев с начала действия... В моменты высшего счастья над героями витает смерть... У героев нет (или почти нет) никакого счета обществу, нет заблуждения при трагическом «предъявлении счета», ни вины перед людьми, преступления, ни оттенка «искупления» в гибели, «очищения» от вины... Финальная сцена ... – самоутверждение жизни в самой гибели, которую она в избытке сил и страсти стихийно за собою влечет»⁹.

Подобная интерпретация как раз и вызывает в памяти образы других трагических любовников – Тристана и Изольды, чья страсть отличалась такой же избыточностью и объяснялась позднейшими критиками в том числе и как образное воплощение популярной в средние века манихейской ереси, предлагающей новое, расходящееся с христианским каноническим объяснением происхождению зла в этом мире. Создав человека по своему образу и подобию, господь приказал ангелам возлюбить его, как самого себя. Подчинились все, кроме Люцифера, который объявил, что никогда не сможет полюбить творение больше творца, за что и был изгнан. Таким образом, зло оказывается не чем иным, как избытком Добра и любви; так же как наши пороки являются всего лишь продолжением наших добродетелей. Отметим, что при таком подходе трагизм обеих «печальных повестей» может быть мотивирован излишней концентрацией любовного чувства героев, что делает его безболезненным,

не-трагическое, не-смертельное воплощение в реальном мире невозможным.

Одним из противников прочтения «Ромео и Джульетты» как «трагедии любви» выступал авторитетный отечественный литературовед А. А. Аникст. Свою версию конфликта трагедии он строит как раз сквозь призму присутствия в тексте пьесы темы судьбы, с которой, по его мнению, и связывалась концепция трагического в ренессансном искусстве. Подобно Чосеру и Боккаччо, Шекспир, развивая свою мысль литературовед, и в прологе, и в финале пьесы указывает на два ряда причин трагических происшествий – «те, что не подвластны людям, и те, которые зависят от них самих». Первые из причин связываются прежде всего с божественным провидением, трактуемом в духе Фомы Аквинского: «Бог – источник одного лишь добра», и он же «творец зла, которое дается как наказание грешникам, но не творец зла возникающего вследствие пороков»¹⁰. Иначе говоря, зло в мире иницируется дурными поступками плохих людей, за которые им и воздается кара небесная, возмездие, неизбежно связанное со страданием и болью. Согласно этой логике уход Ромео и Джульетты из жизни не может быть мотивирован избыточностью их любви, так как Судьба (= Бог) не карает за любовь, пусть и чрезмерную. Думать иначе – значит впасть в ересь.

В подтверждение мысли ученого добавим, что для любого англоговорящего читателя Ромео и Джульетта – это в первую очередь *a pair of star-crossed lovers*. Звезды, рок, судьба вмешиваются в ход пьесы неоднократно. Это и предчувствия героев, и неблаго-приятное для них стечение обстоятельств, многочисленные случайности, и, главное, чужая воля, нашедшая свое воплощение в качестве Судьбы героев. Речь в данном случае идет о знаменитейшей реплике Меркуцио, трижды повторенной им на пороге собственной смерти: *The plague on both your houses!* (Чума на оба ваши дома!). Обрушившееся проклятие материализуется эпидемией, задержавшей посланника патера Лоренцо, что и приводит в финале к хорошо известным печальным последствиям.

Итак, мы показали, что суть основного конфликта первой из шекспировских трагедий может быть представлена тремя основными ипостасями: трагедия вражды, трагедия любви и трагедия рока. Как показывает практика, студенты чаще всего видят именно первый аспект драматического конфликта и охотно говорят о нем. Вывести их на другой уровень прочтения пьесы можно вопросами о поведении старших, отцов семейств (см. об этом, например,

«Путеводитель по Шекспиру» А. Азимова), которым вражда уже мешает и которые по справедливости, а не предвзято, не слепо оценивают своих врагов (старший Капулетти о Ромео).

Также могут помочь и рассуждения о роли и значении в тексте трагедии таких персонажей, как Меркуцио и Тибальд. Действительно, зачем Шекспиру, цель которого – показать пагубность феодальных распри, отягощать свою пьесу «лишними» персонажами? Почему бы не построить ее таким образом, что влюбленный Ромео оказался бы вынужден скрестить шпаги напрямую с отцом Джульетты? За это он выслан из Вероны и далее по сюжету. Чего в этом случае лишится великая драма? В поисках ответа на эти вопросы, студенты обычно приходят к выводу о том, что элиминирование двух столь важных для английского драматурга персонажей, один из которых – родственник герцога и не имеет непосредственного отношения к вражде семейств, значительно упрощает трагедию. Что именно Меркуцио своей смертью придает конфликту трагедии универсальный характер и своим предсмертным проклятием приближает развязку. Его апелляция к высшим силам во многом способствовала тому, что «небеса» цепью случайностей и совпадений наказали и «две равно почитаемых семьи» за их недостойную человека вражду, а самих влюбленных за неосторожность. Слова и мысли, материализовавшись, вернулись к тем, кто их вызвал, и определили ход событий.

Подводя краткий итог всему вышесказанному и отдавая себе отчет в некотором схематизме и упрощении проблемы, а также в определенной модернизации конфликта произведений (допустимых, на наш взгляд, в учебных целях), отметим, что антиномия свободы-необходимости как одна из вечных проблем человеческого бытия по-разному, но с неизменным трагическим пафосом ставилась и решалась художниками разных эпох. Для Софокла при всей кажущейся жестокости и беспощадности рока по отношению к человеку, последний все же способен вступать с ним в диалог. Сама проблема фатализма решается древнегреческим автором «антропоцентрично»: из слепой, безжалостной силы, в чьих руках человек кажется лишь игрушкой, судьба, при более вдумчивом прочтении текста, превращается в разумное, справедливое начало, обеспечивающее мировую гармонию и в определенной степени спасающее человека от самого себя. (Ср. сходную проблематику в «Песни о вещем Олеге» Пушкина).

Гораздо сложнее решается вопрос о судьбе в средневековой «Легенде о Тристане и Изольде». Существенную роль здесь игра-

ет тот факт, что она не является памятником собственно авторским. Многочисленные версии произведения, как известно, были собраны французским медиевистом Ж. Бедье, создавшим на их основе реконструкцию исходного текста, с которым мы и предлагаем познакомиться студентам. Очевидно, что многочисленные исторические и авторские наслоения, дающие о себе знать в легенде, не позволяют говорить о единой концепции судьбы, воплощенной в ней. Она реализует себя и через волшебный напиток, навечно (или на определенный срок) привязывающий героев друг к другу (языческий аспект), и через божественный промысел (см., например, сцену «божьего суда»), неизменно охраняющий влюбленных. Да и сам герой то «творит» свою судьбу сам, как это положено герою, то просто отдается на волю случая. Иными словами, средневековая «Легенда» еще хранит в себе отголоски более раннего понимания судьбы как рока, преследующего человека, и в тоже время христианской идеи судьбы-хранительницы, принимающей жертву человеческого страдания.

Принципиально иначе звучит рассматриваемая тема в ренессансной трагедии Шекспира. Звезды, с которыми вынуждены считаться герои, – это своеобразная «небесная» проекция их собственных поступков, мыслей, и, главное, слов, возвращенная в реальность. Трагедия человеческой жизни в понимании Великого Барда не мотивируется исключительно вмешательством свыше, но является опосредованным следствием влияния человеческих страстей на их поступки.

¹ Костелянец Б. О. Драма и действие. Лекции по теории драмы / Б. О. Костелянец; Сост. и вст. ст. В. И. Мак-симова. – М.: Совпадение, 2007. С. 60.

² Там же. С. 61.

³ Там же. С. 64-65.

⁴ Легенда о Тристане и Изольде. Сост. и послесл. А. Д. Михайлова. М.: Наука, 1976. С. 644

⁵ Там же. С. 645

⁶ Более подробный разбор данной трагедии Шекспира см. в нашей статье: Назарова Л. А. «Ромео и Джульетта» – трагедия вражды? любви? судьбы? (к вопросу об изучении трагедии Шекспира в школе) // Классика и современность: проблемы изучения и обучения: материалы XIV научно-практической конференции сло-весников. – Екатеринбург, 2009. – С. 299–305

⁷ История западноевропейской литературы: Раннее средневековье и Возрождение / М. П. Алексеев, В. М. Жирмунский, С. С. Мокульский, А. А. Смирнов. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1947. С. 579.

⁸ Пинский Л. Е. Шекспир. Основные начала драматургии. М.: Художественная литература, 1971. С. 121.

⁹ Там же. С. 122

¹⁰ Аникст А. А. Шекспир. Ремесло драматурга. М.: Советский писатель, 1974. С. 535.

Пожидаева В.Г.

СЕМАНТИКА КЛЮЧА И МИФОЛОГИЯ СМЕХА В ТРАГЕДИИ И.-В. ГЁТЕ «ФАУСТ»

В первой сцене первой части трагедии, где намечено развитие мотива ученичества, семантическим центром знаковой структуры текста является «ключ», выявленный также в романе Гёте «Годы учения Вильгельма Мейстера» немецким гётеведом В. Эмрихом. Этот символ представлен исследователем в качестве «центрального», в котором «свернуто» единство структуры и смысла текста, и «развернуть» его возможно в «интерпретации этого символа»¹. При этом немецкий исследователь считает не случайным то, что в романе, в котором сюжетобразующим является именно мотив ученичества, одним из «символов – мифов» гетевской идеи знания как откровения, «скрепляющим разрозненную мозаику событий»², становится именно ключ. Этот символ в «Фаусте» включен в знаковую парадигму текста, где, на наш взгляд, ни один из знаков невозможно выделить вне связи с другими символами, структурирующими мотив ученичества, имманентно связанный с движением – трансформационным нисхождением / восхождением героя, когда блуждания приводят его на путь поиска и обретения Истины. В «Прологе на небесах» нас «уже поставили в известность»³ о существовании Фауста – искателя истины прежде, чем он предстал в первой части трагедии Искателем, отвергнувшим путь ученого–естествоиспытателя, обнаружив бесплезность всего корпуса схоластических наук. И путь Искателя – это, своего рода, путь ученика. В ночь перед Пасхальным воскресением Фаусту открывается смысл слов мудреца: «О ученик! Восстань, купая / В лучах зари земную грудь», и не только хор ангелов и женщин доступен «внутреннему» его слуху, но и – хор учеников, в словах которого означено состояние Фауста и путь, предстоящий ему: «область тления» – «томление» – «тяжкая борьба».

Семиотическая структура мотива ученичества – это знаковая парадигма, раскрывающая полисемию «ключа» в неразрывной связанности с означающими некоего мирораздела – врата (das Tor, die Pforte),

дверь (die Tür) / океан («кристальный») – зеркало / море / радуга – знаки водной стихии, семантически близкие вратам.

В последней сцене первой части – ТЮРЬМА – Фауст с ключами перед дверью. Ключ и дверь – знаки, образующие семантическую связку. Функционально дверь – знак, разделяющий пространство конечного (реальный материальный мир) и пространство бесконечно-го (ирреальный мир, проявляющийся через безумие Маргариты), скрывающий истину – безумную Маргариту и «древний ужас», который Фауст предчувствует, заклиная его и себя: *Mich fast ein längst entwonter Schauer, / Der Menschheit ganzer Jammer faßt mich an / Hier wohnt sie, hinter dieser feuchten Mauer, / Und ihr Verbrechten war ein guter Wahn*»⁴ (Оставь меня, древний ужас, вобравший все беды человечества. Здесь она, за этими сырыми стенами. И её преступлением была иллюзия. *Перевод мой. – В. П.*).

Мефистофель, предоставляя Фаусту возможность завладеть ключами, не принимает непосредственного участия в спасении Маргариты. «Не все силы земли и неба в моей власти», – говорит он Фаусту. Он дважды оказывается в подобном «затруднении». Второй раз – перед спуском к Матерям: «... тут мы пред неприступной / Тропой в предельно чуждый край» (*Пер. Б.Пастернака*).

Фауст, в обеих сценах владеющий ключами, должен сам пройти путь препятствий, путь опыта. Он также содрогается при мысли о нисхождении к Матерям: «При спуске к Матерям! Чем это слово / Страшнее мне удара громового?»⁶ (*Пер. Б.Пастернака*). При этом следует вспомнить, что О.М. Фрейденберг назвала спуск в преисподнюю и подъем на небо (мы помним, чем заканчивается трагедия) «топикой сатиры», и, отметив, что основу «низких» и «высоких» жанров, менипповой сатиры и *Inferno* Данте составляет один и тот же культовый материал.

Спуск Фауста к Матерям – одно из самых загадочных мест в трагедии. Гёте «замкнулся в таинственности и, глядя ... широко раскрытыми глазами, только повторял:

Да, Матери... Звучит необычайно!»⁷.

В основе «мифотворчества» Гёте лежит представление греков о матерях-богинях. Религиозное мировоззрение древних европейцев эпохи матриархата, согласно исторической гипотезе Р. Грейвса, «обходилось без идеи отцовства»: «Великая богиня считалась бессмертной, неизменной и всемогущей... Три фазы луны – молодая, полная и убывающая – напоминали три фазы матриарха: девственница, нимфа (женщина в брачном возрасте) и старуха»⁸.

Р. Грейвс выявляет триаду богинь, персонифицированных в Селене, Афродите, Гекате. Особое внимание следует обратить на третью ипостась Матерей – Гекату. К. Кереньи находит убедительные доказательства предположения, что «Геката и Персефона также неотделимы друг от друга, как Персефона (прежде всего – *«Кора своей матери»*. – В.П.) и Деметра»⁹, обнаруживая ее причастность страшным тайнам рождения и смерти. К идее Гекаты, кроме ее качеств Коры, также принадлежит ее связь с луной и примитивным миром привидений. Змеи в волосах Гекаты восстанавливают связь богини с Медузой. В образе Гекаты «тесно переплетаются хтонически-демонические черты доолимпийского божества, связывающие два мира – живой и мёртвый. Она мрак и вместе с тем лунная богиня, близкая Селене и Артемиде... Гекату можно считать ночным коррелятом Артемиды»¹⁰. Троятся женские ипостаси, как и сама Геката была «триединой», а статуя трехликой богини ставилась на развилке трех дорог, в точке пересечения (объединения) противоположностей.

Понять, отчего мог возникнуть тот «древний ужас», который чувствовал Фауст пред дверью в камеру Маргариты и нисхожденьем к Матерям, позволяют мифологические ипостаси Великой богини – Селена, Артемиды, Геката. Геката, связанная с Персефой, Геей – Землей, связана также с безумием, сомнамбулизмом (связь с Селеной!) и потерей девственности, статуи её кое-где ставились рядом с Приапом. Гретхен близка Матери-Земле, мифологически воплощённой в образе Матерей. Её безумие – выражение пограничного состояния между жизнью и смертью, отмеченное знаком Гекаты – ночной богини со змеями в волосах, с пылающим факелом в руках. Одним из её неотъемлемых атрибутов был ключ – «символ мистических тайн и задач, требующих особого разрешения»¹¹.

Ключ, открывающий дверь в камеру Маргариты и помогающий в «обители Матерей», служит неким связующим звеном между двумя сценами, равно как и «древний ужас», воплощённый в Матерях, который чувствует как Фауст в обеих сценах, так и сам Мефистофель, в том и другом случае остановившийся перед «дверью». Ключ является знаком проводника в царство мертвых, подобный кадуцею Гермеса и/или петлевидному жезлу египтян, который боги держат при церемониях захоронения – знаку *Nem Ankh* – «Вечная Жизнь», который олицетворяет «ключ к вечной жизни, – ключ от врат смерти, открывающихся в бессмертии»¹².

Но и в то же время, ключ – атрибут Гекаты и коррелирует гермесова жезла, посоха психопомпа, проникающего сквозь границы,

и, прежде всего – между живым и мертвым миром (не признавать границ – привилегия трикстера!), ключ – жезл, открывающий таинственную, запрещенную дверь, имеет иную категорию значений. Палка, посох, жезл – *der Stab* – в трагедии – атрибут Мефистофеля, с помощью которого он, как указывает Борхмеер, правил затеянный им фарс в погребке Ауэрбаха, пользовался им во время Вальпургиевой ночи и придворного маскарада; ключ – жезл вручил он Фаусту: «этот жезл (*dieser Stab*) в прямом или переносном смысле – фаллос (*dieser Stab ist direct oder indirect der Phallus*¹³), – резюмирует Борхмеер, – по которому узнает Мефистофеля ведьма в сцене «кухня ведьмы»: *Sieh her, das ist das Wappen, das ist führe! Er macht eine unanständige Gebärde* (Смотри сюда, это герб, это я пришел! *(он делает неприличный жест)*). *Пер. мой.* – В. П.).

Ко всей парадигме этимологически связанных форм (деревянный – цилиндр – круглый луч) присоединяется ещё *phallos* со значением – «светящийся», «блестящий». По мнению К.Г. Юнга, индоевропейский корень **bhale* означает «перепополняться, распухать, наливаясь, расти». «Кто не вспомнит при этом, – замечает К.Г. Юнг, – фаустовское: «В руке блестит, растет, сверкает он!»¹⁴. На что Мефистофель отвечает: «Теперь ты видишь, чем он одарен!». При этом речь не идет о буквальном восприятии образа, но исключительно о семиотическом понимании символа, который не имеет фиксированного, вполне определенного значения, но указывает на известное множество «аналоговых вариантов», с одной стороны, и репрезентирует иронический пафос трагедии, с другой стороны, тем более, что в понимании самого Гёте «односторонняя серьезность и страх – это *чувства* части, ощущающей себя в отрыве от целого. Само же целое в его вечной недоконченности носит «юмористический» веселый характер, т. е. доступно пониманию в смеховом аспекте»¹⁵. Кроме того, в структуре данной парадигмы ключ, как символ, семантически насыщенный, коррелирует с другим символом, которому определено важное место в алхимической Традиции. Это сатурнианский символ Времени и смерти – образ Кроноса – Сатурна, символизирующего «Великого разрушителя» – *череп*, при этом «необходимо подчеркнуть важное значение, которое придавали алхимики «ужасным» и «зловещим» переживаниям «сумрачности» духовной смерти – нисхождению в Ад»¹⁶, а переживания такого рода (поскольку речь идет о плане духовного переживания, о нисхождении в ад собственной души) «выражаются сатурнианской символикой»¹⁷, в данном случае – созерцанием черепа, причем

черепа смеющегося: Was grinsest du mir, hohler Schädel, her? (Что ты мне ухмыляешься (скалешь зубы), пустой череп? *Пер. мой. – В. П.*)¹⁸.

Но речь идет не только о смерти в связи с появлением этого символа. Смерть предвещает рождение, а нисхождение в ад – начало движения через тьму к свету и, поскольку мы имеем дело с «тайнами *concordantia oppositorum* и тайнами целостности»¹⁹ в «Фаусте», противоположности – рождение и смерть – совпадают в этом символе – ухмыляющемся черепе – «в улыбке – оскале черепа сохраняется «отблеск» того радостного магического смеха, который приветствовал и сопровождал роды»²⁰.

Смех проявляется во всех событиях ночи Великой Субботы в первой сцене первой части «Фауста», патетичной, вплоть до появления Духа Земли (каждое высказывание Духа – репрезентация *карнавального начала* трагедии!), и уже ремарка актуализирует пафос комической иронии: Es zuckt eine rötliche Flamme, der Geist erscheint in der Flamme. (Вспыхнуло красноватое пламя, в пламени появляется дух. *Пер. мой. – В. П.*). Если *красный* цвет пламени – это «цвет солнца, тем более солнца утреннего, солнца «без лучей»²¹ – (*голый череп!*) – рождающегося солнца, то «красноватое пламя» и череп (шар, круг) *смеющийся* – семантический коррелят солнца и крови – огонь/пламя тоже «рождает и воз-рождает, и потому, когда в мифе зажигается огонь, то рядом с ним часто звучит смех ... Огонь и смех идут вместе»²².

Таков мифологический комплекс: череп / круглое / шар – солнце / пламя – смерть / рождение, связующий знаки и позволяющий ощутить постоянную пульсацию смеха в сценах, исполненных иронии, когда мощь, сила Фауста оказывается посрамленной или пафос высокого строя душевных устремлений разрушает ничтожная помеха (появление Вагнера, возня пуделя), провоцируя падение Фауста «от возвышенного к смехотворному»²³.

От ухмыляющегося черепа Фауст обращается к алхимическим приборам – инструментам естествоиспытателя: Ihr Instrumente freilich spottet mein²⁴... (Вы, приборы, конечно, насмехаетесь (издеваетесь) надо мною... *Пер. мой. – В. П.*), так что мы можем говорить не просто об иронии, но именно об осмеянии Фауста, осмеянии, предшествующем его смерти / рождению. Именно в контексте осмеяния возникает корреляция между алхимическим символом – ухмыляющимся черепом и насмехающимися алхимическими приборами – «ключами»: Ich stand am Tor, ihr solltet Schlüssel sein²⁵... (Я стоял у врат, вы были ключами.. *Пер. мой. – В. П.*) Эти ключи –

метонимия несостоятельного пути постижения истины. И осознание несостоятельности совершается все в той же стихии осмеяния: *Zwar euer Bart ist kraus, doh hebt ihr nicht die Riegel* (*Хотя ваша борода курчава*, но вам не поднять засова *Пер. мой. – В. П.*). Это выражение (*Zwar euer Bart ist kraus*) – идиома (пословица в устах ученого!) – направляет иронию Фауста на самого себя. Так, осмеянный и смеющийся, умирает алхимик – естествоиспытатель. Смех сопровождает качественное рождение в Фаусте нового человека, который, «хотя и исполнен жизни, принял опыт смерти»²⁶ и, когда внутреннее развитие восходит к внешнему, тогда Фауст как будто близок позиции алхимиков духа: *aurum nostrum non est aurum vulgi* («Золото наше не есть золото толпы»).

Но за этим «рождением» следует новый шаг к смерти – врата, недоступные «ключам» – приборам естествоиспытателя, врата, которых избегает «со страхом смертный», Фауст готов открыть, «пожертвовав собой», здесь-то и появляется чаша с ядом: *Ich grüße dich, du einzige Phiole*²⁷... / Приветствую тебя, единственный флакон».

И здесь карнавальное мироощущение Гете словно воспроизводит афоризм Леонардо да Винчи «с точностью до наоборот»: человек стремится к смерти, а рождается к новой жизни – в день Христова Воскресения.

И в сцене спасения Маргариты, и при спуске к Матерям ключ появляется как знак Искателя, когда настоящие блуждания Фауста или только начинаются, или еще продолжаются, и при этом открывается «*longissima via* не прямая, но связующая противоположности змеистая линия, напоминающая путеуказующий кадукей [*выделено мной. - В.П.*], тропа, лабиринтовая переплетенность которой не лишена ужаса»²⁸, но в то же время, предчувствие ужаса при вхождении в перинатальную тьму сопровождает смех, воплощенный в амбивалентных символах рождения / смерти, отсылающих к карнавальной подоплеке иронического па-фоса трагедии.

¹ Лагутина И.Н. О символической интерпретации творчества Гёте // Гетевские чтения. – М., 1999. С. 22.

² Там же. С. 22

³ Наранхо К. Песни просвещения. – СПб., 1997. С. 166.

⁴ Goethe J.W. Faust. – Berlin, 1966. S. 180.

⁵ Гёте И.В. Фауст. Лирика. – М., 1986. С. 224.

- ⁶ Там же. С. 227.
- ⁷ Эккерман И.П. Разговоры с Гёте. – М., 1986. С.337.
- ⁸ Грейвс Р. Мифы Древней Греции. – М., 1992. С. 7.
- ⁹ Кереньи К. Кора // Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. – М., 1997. С. 130-131.
- ¹⁰ Тахо-Годи А.А. Геката // Мифы народов мира: В 2-х т. Т.1. – М., 1994. С. 269.
- ¹¹ Керлот Х.Э. Словарь символов. – М., 1994. С. 245.
- ¹² Там же. С. 245.
- ¹³ Borchmeyer D. Faust Goethes verkappte Komödie // Die großen Komödien Europas. – Tübingen; Basel: Francke, 2000. S. 211.
- ¹⁴ Юнг К.Г. Либи́до, его метаморфозы и символы, СПб. 1994. С. 127.
- ¹⁵ Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле. – М., 1990. С. 280.
- ¹⁶ Элиаде М. Arcana artis // Теория и символы алхимии. Великое Делание. – Киев, 1995. С. 206 – 207.
- ¹⁷ Там же. С. 207.
- ¹⁸ Goethe J.W. Faust. – Berlin, 1966. S. 37.
- ¹⁹ Элиаде М. Мефистофель и андрогин. – СПб., 1998. С. 127.
- ²⁰ Карасев Л.В. Философия смеха. – М., 1999. С. 98 – 99.
- ²¹ Там же. С. 102.
- ²² Там же. С. 103.
- ²³ Наранхо К. Песни просвещения. – СПб., 1997. С. 172.
- ²⁴ Goethe J.W. Faust. – Berlin, 1966. S. 37.
- ²⁵ Ibid. S. 37.
- ²⁶ Элиаде М. Arcana artis // Теория и символы алхимии. Великое Делание. – Киев, 1995. С. 207.
- ²⁷ Goethe J.W. Faust. – Berlin, 1966. S. 38.
- ²⁸ Юнг К.Г. Введение в религиозно – психологическую проблематику Алхимии // Теория и символы алхимии. Великое Делание. – Киев, 1995. С. 221.

Политько Е. Н.

ОБРАЗ ТЕРПЕЛИВОЙ ГРИЗЕЛЬДЫ В ПЬЕСЕ К. ЧЕРЧИЛЛ «ДЕВУШКИ ИЗ ВЫСШЕГО ОБЩЕСТВА»: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Современному читателю едва ли покажется, что образ легендарной маркизы (маркграфини) – Терпеливой Гризельды – создан выдающимися художниками слова (Дж. Боккаччо, Ф. Петраркой, Дж. Чосером) с подлинной психологической достоверностью и глубиной. Тем не менее, персонаж не принадлежит всецело эпохе

становления новеллы как жанра: на границе XX и XXI веков Терпеливая Гризельда неоднократно возвращается на страницы книг. Попытаемся проанализировать причины, по которым классический образец терпеливости и способности прощать оказался близок столь широкому и хронологически неоднородному кругу авторов, а также проследить эволюцию взглядов в интерпретации этого персонажа.

Гризельда, прежде всего, – героиня десятой новеллы десятого дня «Декамерона» Дж. Боккаччо. Сюжет данной части «Десятидневника» передается рассказчиком с изящной простотой: «Маркиз Салуцкий, вынужденный просьбами своих людей жениться, берет за себя, дабы избрать жену по своему желанию, дочь одного крестьянина и, прижив с ней двух детей, уверяет ее, что убил их. Затем, показывая вид, что она ему надоела, и он женится на другой, он велит вернуться своей собственной дочери будто это – его жена, а ту прогнать в одной рубашке. Видя, что она все терпеливо переносит, он возвращает ее в свой дом, любимую более, чем когда-либо, представляет ей ее уже взрослых детей и почитает ее и велит почитать как маркизу»¹.

Печальная история Гризельды более мелодраматична, нежели трагична. Автор представляет коллизию в виде взаимодействия контрастно распределенных сил: с одной стороны – истовое желание маркиза познать характер супруги и испытать его, с другой – робость и покорность Гризельды. Характеры маркиза и дочери крестьянина Джьяннуколе достаточно однозначны: у Гвальтьери без видимых оснований возникает намерение «долгим искусом и невыносимым образом испытать ее терпение»; во время самого многолетнего жестокого испытания маркиз удивляется твердости супруги, но осознает, «что происходит это не от художества, ибо он знал ее разум» и, получив необходимые доказательства безупречной любви и покорности, решает, «что настало время вывести ее из горестного состояния». Среди жизненных приоритетов Гризельды супруг безоговорочно занимает первое место, что позволяет ей переносить жестокие тяготы, «не меняясь в лице»: «Господин мой, лишь бы ты был доволен и удовлетворено твое желание, а обо мне не думай, ибо ничто мне не дорого, как лишь то, что, я вижу, тебе по сердцу»².

Контрастность характеров героев, череда труднопреодолимых препятствий и счастливое завершение перипетий позволяют В.Я. Проппу отнести сюжет о Гризельде к классу «новеллистических сказок», более конкретно – сказок об испытаниях жен. В таком повествовании, по мысли создателя «морфологии сказки», «трудные

задачи или загадки являются условием брака или воцарения или предшествуют ему. Однако задавание задач может происходить и после брака, и в таком виде оно носит характер испытания одного из супругов»³. Легенда о Гризельде, однако, примечательна тем, что «царь нарочито испытывает свою жену, подвергая ее всяким фиктивным бедствиям». Читателя возмущает именно эта несправедливость и своенравность маркиза, да и сам рассказчик не может удержаться от комментария: «Я хочу рассказать об одном маркизе, не о великодушном подвиге, а о безумной глупости, хотя в конце из нее и вышел прок. Я никому не советую подражать ей, потому что большою было несправедливостью, что из того ему последовало благо»⁴.

Удивительная преданность и терпеливость героини новеллы наводит исследователя на мысль о параллели с «Божественной комедией» Данте (который являлся для Дж. Боккаччо безусловным авторитетом) не в плане композиционного сходства произведений или абсолютной тождественности мироощущения, но в аспекте контрастности противопоставления рая и ада, обретающей у Боккаччо вполне «земное» значение в антиномиях характеристик героев «Декамерона»: хитрость или простота, рассудочность или страстность натуры, греховность или добродетельность помыслов. Гризельда, символизируя одну из возможностей реализации личности женщины (полное растворение в жизни мужа, подчинение своих интересов его нуждам), воплощает безусловную добродетель и красоту тела и духа. Штрихи к портрету литературной героини добавляет английский поэт Дж. Чосер, позаимствовавший сюжет о Терпеливой Гризельде для «Кентерберийских рассказов», очевидно, из перевода новеллы Петраркой. Чосер характеризует героиню следующим образом:

*Хотя по возрасту еще юна,
Горячею наполненною кровью
Имела сердце зрелое она,
Ходила за отцом своим с любовью,
И преданностью, чуждой суесловья;
Пряла, своих овец гнала на дуг, -
Работала не покладая рук. [...]
Отцу старалась угодить и мало
О собственной особе помышляла»⁵.*

В подобном сочетании разнообразных достоинств девушки незнатного происхождения известный исследователь творчества

Дж. Чосера А.К. Дживелегов усматривает гуманистический пафос: «Если кто родился в знатной семье, от родителей доблестных и благородных, а сам не совершил никаких благородных дел, – он не благороден, “хотя бы он носил митру, корону или диадему”. Благороден тот, чьи поступки благородны»⁶. Вместе с тем, ученый настаивает, что безупречный образ Гризельды не объясняется обыкновенной идеализацией всех представителей «народа», социальных низов. Будучи свидетелем многих исторических потрясений, Чосер не питал иллюзий относительно благородства намерений толпы, взятой в совокупности: «О толпах 1381 г. думал он, несомненно, когда писал (рассказ студента): “О, буйный народ, непостоянный и всегда неверный! Ненадежный и переменчивый, как флюгер, даже в слухах любящий всякую новизну! Лицо ты меняешь, подобно месяцу. У тебя много болтовни, которой грош цена. Судишь ты обо всем криво и не умеешь держаться твердо. Большой безумец, кто тебе поверит”»⁷.

Если Гризельда представляет собой совершенство в нравственном плане, можно ли с полным правом утверждать, что она является той самой идеальной моделью человека, которую эпоха Ренессанса стремилась выработать, соединив природу и Бога? При утвердительном ответе проблематичным остается непротивление Гризельды очевидной несправедливости по отношению к ней, нежелание выбирать и направлять собственную судьбу (этот мотив мастерски обыгрывается позднее современными писательницами; в центре их внимания, однако, находятся не только изменения в социальном статусе женщин, последствия победы в борьбе за равноправие полов, душевная динамика женщины, но и эксперимент с художественной формой, метатекстовое напластование повествовательных слоев и перспектив).

Сюжет о полной грустных приключениях жизни Гризельды наводит на мысль о параллелях с легендарным Иовом, которого испытывал сам Господь, о чем напоминает Чосер:

*Об Иове нам много говорят,
Его смирение хваляю лестной
Возносит до небес ученых ряд.
Но жен хвалить ученым, как известно,
Не по душе. Однако если честно
Нам рассудить, то вряд ли из мужчин
Тут с женищиной сравнится хоть один*⁸.

О статусе женщин в семьях современной писателям эпохи говорится и в «Декамеро-не» Боккаччо, и в «Кентерберийских рассказах» Чосера. Благодаря безропотной покорности, которая окружающими расценивается как исключительная добродетель, Гризельда веряет мужу не только свою судьбу, но и жизнь, «отбросив даже перед смертью страх». Девушка не просто не обретает равный маркизом статус, став его супругой, но открыто признает:

*Ах, не советовать должна, молчать я!
В тот день, как взяли вы меня с собой,
Я дома сбросила не только платье,
Но и свободу⁹.*

Власть обещания, данного Гризельдой перед свадьбой, нерушима – героиня ни разу не колеблется, выдерживая испытания, в изобилии предлагаемые ей супругом. Ожидания читателя оказываются превзойденными, поскольку, по меткому замечанию героини повести английской писательницы А.С. Байетт, филолога Джиллиан Перхольт (по сюжету, Перхольт обращается к анализу образа Гризельды во время доклада на научной конференции), «почти во всех историях, связанных с обещаниями и запретами, эти обещания и запреты заранее обречены на то, чтобы их нарушили»¹⁰. К положению не только Гризельды, но и вообще существа женского пола во времена Боккаччо и Чосера Дж. Перхольт возвращается не раз в своем метатекстовом комментарии к новелле о Гризельде: «Через некоторое время, рассказывает дальше Чосер, Гризельда родила дочь, хотя предпочла бы родить сына; тем не менее все обрадовались: раз эта женщина доказала, что не бесплодна (*курсив наш – Е.П.*), то в следующий раз вполне может родить и сына»¹¹. Иными словами, в интерпретации героини рождение дочери было воспринято окружением Гризельды с досадой.

В произведении известного британского драматурга К. Черчилл образ Гризельды вновь возрожден к жизни, попадая в не совсем обычную для себя и читателя среду: в первом акте пьесы «Девушки из высшего общества» собираются самые неожиданные и разные представительницы женского пола для того, чтобы отпраздновать свои достижения. Описание этой сцены немедленно вызывает у читателя (тем более – зрителя) ощущение фарсового смещения фактов, артефактов и вымысла. «Вводная сцена не исполняет функции завязки [...], и не ставит перед зрителем вопроса, насколько реальна подобная встреча [...]. Обед с участием шотландской

путешественницы Изабеллы Берд (XIX век), японской куртизанки и буддистской монахини Ниджо (XIII век), Папы Иоанны (IX век), Безумной Греты П. Брейгеля и Терпеливой Гризельды Боккаччо и Чосера может происходить только в театре, даже если этот театр – наше воображение. Р. Кон, например, считает возможным рассматривать сцену обеда в качестве ночного кошмара героини¹², – комментирует указанный эпизод Е.Г. Доценко.

Естественно, стремительно взбираясь по карьерной лестнице, определяя свою судьбу самостоятельно, главная героиня, хронологически очень близкая современности (Марлен), снисходительно относится к легендарным персонажам прошлого, олицетворяющим женственность в наиболее традиционном ее понимании: подчинение мужчине или угнетенность им, заботливость по отношению к семье и детям, потребность в любви. В частности, Марлен не может понять стремление Гризельды преодолевать изощренные препятствия, чинимые мужем, не тая при этом обиды или зла на него. Чувства Гризельды к супругу только укрепляются осознанием доминирующего статуса маркиза не только в семье, но и в патриархальном социуме:

***Гризельда.** Мой отец едва мог говорить. Маркиз сказал, что это не приказ, и я могу ответить «нет», но если я скажу «да», я должна буду всегда и во всем его слушаться.*

***Марлен.** Вот когда нужно было заподозрить что-то неладное.*

***Гризельда.** Но, конечно, жена должна слушаться мужа. / И, безусловно, я должна слушаться Маркиза*.*

***Изабелла.** Я, конечно, поклялась слушаться дорогого Джона, но, кажется, мне не пришлось этого делать. Естественно, я бы не захотела поехать за границу, пока я была замужем.*

***Марлен.** *Тогда зачем вообще об этом говорить? Такой уж у него характер, только и всего.*

***Гризельда.** Я бы лучше послушалась Маркиза, чем какого-то деревенского парня.*

***Марлен.** Да, вот это разумно¹³.*

Вышеприведенный диалог заставляет задуматься над не совсем очевидными вопросами: что произошло бы с Гризельдой, если бы выбор маркиза пал не на нее, и девушка вышла бы замуж за равного себе по статусу? Стоит ли, подобно рассказчикам из произведений Боккаччо и Чосера, обвинять Вальтера в том, что жизнь Гризельды

сложилась нелегко? Какова мера ответственности каждого человека за свою судьбу?

Драматург при помощи нескольких деталей иллюстрирует масштабность изменения образа жизни женщины во второй половине XX века. Помимо того, что Марлен принимает глобальные решения самостоятельно, а в жизни Гризельды подчеркнуто велика роль случая и чужой воли, девушка предтэтчерского периода составляет мужчинам опасную конкуренцию на рынке труда, вступает в борьбу за право доминирования и одерживает в ней победу. Достаточно красноречиво об этом свидетельствует эпизод, когда к Марлен приходит за помощью жена сотрудника офиса, рассчитывавшего получить должность, занимаемую ныне героиней, и страдающего от нервного срыва (казалось бы, типично «женского» недуга):

***Марлен.** Что случилось?*

***Миссис Кидд.** Вы должны об этом знать. Я говорю о назначении генеральным директором вас вместо Говарда. Он плохо себя чувствовал все выходные. Он не спал три ночи. Я не спала. [...]*

***Марлен.** В бизнесе много недостатков. Я уверена, Говард об этом знает. Он придет в себя через день или два. Мы все приходим в себя¹⁴.*

Таким образом, складывается впечатление, что модели поведения в патриархальном обществе, основанные на жесткой иерархии, brutality, власти и подчинении, перестают быть эффективными, а новый образ современного человека еще на разработан детально, благодаря чему мужчины, например, оказываются помещены в так называемое «женское» бытийное пространство, для которого, по мнению выдающегося философа и литературоведа Ю. Кристевой, «нет бинарных оппозиций духа и тела, чувственности и рациональности, внутреннего и внешнего; только в нем возможно раскрепощение подавленных эмоций»¹⁵.

Ощущение «потерянности» персонажей мужского пола, которые не всегда могут соответствовать новым требованиям социума, усиливается контрастом с абсолютным доминированием мужчин во всех жизненных сферах в историях «старшего поколения» героинь. Филолог Джиллиан Перхольт, героиня упомянутой выше повести «Джинн в бутылке из стекла “соловьиный глаз”», комментируя сюжетосложение новеллы, метко определяет соотношение воли мужчин и женщин при патриархальном устройстве общества на примере легенды о Гризельде: «Но самый-то ужас сюжета о Терпеливой

Гризельде заключен отнюдь не в психологическом страхе перед фактом инцеста или приближающейся старости. Самое ужасное здесь – форма изложения данной истории и участие в этом Вальтера. Эта история отвратительна потому, что Вальтер захватывает в ней чересчур много позиций: он и герой, и злодей, и судьба, и Господь, и рассказчик – в этой сказке нет игры действующих лиц, нет драмы, хотя студент из Оксфорда (и Чосер за его спиной) пытается менять интонации и настроения героев [...]»¹⁶.

Страдания Гризельде причиняет, безусловно, и вынужденная разлука с детьми, от заботы о которых Марлен освобождена. Материнская нежность и любовь героини не получали выхода, отчего значительная часть жизни Гризельды оказалась отнятой «во имя построения сюжета», превратившись в «серую беспросветность вынужденной бездеятельности» (А.С. Байетт).

Как выясняется впоследствии, Марлен лишена необходимости заботиться о своем ребенке в силу собственного выбора. Испугавшись ответственности, которая могла бы быть возложена на нее, по ее мнению, слишком рано, а также не желая повторять тривиальную жизнь родителей в провинциальном городке, Марлен оставляет свою дочь, Энджи на попечение сестры, Джойс, которую девочка считает родной матерью. Успешная женщина не жалеет о совершенном выборе и редко приезжает навестить сестру и дочь, так как разница в образах жизни и социальном статусе персонажей оказывается сильнее родственных связей. Именно социально заданные параметры делят членов семьи на два оппозиционных лагеря: «мы» и «они»:

***Марлен.** Они, они. / Мы и они?*

***Джойс.** А ты одна из них.*

***Марлен.** А ты «мы», прекрасное «мы», и Энджи «мы», и мама с папой «мы».*

***Джойс.** Да, все верно, а ты одна из них¹⁷.*

При ближайшем рассмотрении оказывается, что в жизни Марлен гораздо больше лжи, фикции и фантомов, чем даже в судьбе легендарной Терпеливой Гризельды: погоня за успехами в карьере, добровольное отречение от ребенка и фактическая отчужденность от близких родственников, отсутствие настоящих друзей и элементарных искренних привязанностей словно лишают Марлен души, доказательства подлинной жизни и человеческой теплоты. Характерно, что героиня производит на свет девочку «напуганную, ленивую

и глупую», которую посещают жестокие и кровавые фантазии, и у которой, по мнению Марлен, никогда не хватит воли добиться успеха в карьере. С одной стороны, Энджи становится антиподом сообразительной, холодной и жесткой бизнес-леди, с другой, будучи генетически связанной с ней, зеркально отражает темную сторону личности Марлен. С этой точки зрения, нежелание Марлен общаться с собственной дочерью можно объяснить страхом почувствовать связь и сходство с людьми, от которых героиня стремилась отдалиться.

В конце пьесы, во многом благодаря наложению друг на друга двух метатекстовых планов, читатель несколько меняет перспективу взгляда на «угнетенных» героинь: Марлен, ее успешные современницы и, с другой стороны, недооцененные в патриархальном обществе дамы воспринимаются теперь как амбивалентное воплощение реализации только одной стороны личности женщины. Однозначность достижений социального развития, борьбы за равноправие полов, таким образом, остается открытым вопросом. Несомненно, и патриархальный произвол, и фанатичная подмена человеческих ценностей законами свободной конкуренции и рынка не способствуют всестороннему раскрытию личностного потенциала.

Любопытен тот факт, что в произведениях А.С. Байетт и К. Черчилл, обращающихся к образу Гризельды, происходит заметное усложнение повествовательной структуры. Конечно, новелла о Гризельде как чистый нарратив в литературе не сохранилась: уже новелла Боккаччо содержит метатекстовый комментарий, Чосер же ссылается на перевод новеллы, выполненный Петраркой – образуется метатекст «третьего уровня». В повести А.С. Байетт, в которой автор исследует проблематику феминного мироощущения, метатекстовые уровни еще более многочисленны: это повесть, созданная писателем-женщиной о филологе-женщине, которая по ходу повествования пересказывает историю Терпеливой Гризельды, упоминая все источники и снабжая легенду собственным метатекстовым комментарием.

В пьесе К. Черчилл «Девушки из высшего общества» необычное сочетание различных повествовательных слоев также позволяет автору создавать сложную метаструктуру: в пределах одного произведения сочетаются современность и исторические факты, текст-в-тексте и метакомментарий к нему. Интересно отметить, что до начала активного творческого эксперимента писателей с метауровнями текста сюжет о Гризельде, насколько нам известно, не подвергался реинтерпретации, а в произведениях К. Черчилл

и А.С. Байетт образ героини не только присутствует, но неизменно соседствует с фантастическими элементами. Безусловно, возрождение персонажа к жизни на страницах современных книг призвано ставить вопросы о предназначении женщины, ее умении приспособиться к стремительно меняющемуся миру и отвечать на вызовы времени, сохраняя женскую и человеческую сущность. Но роль и значение образа Гризельды в современной литературе выходит за рамки простого сопоставления положения и условий жизни женщин из различных эпох: обращение современных текстов в классике и ее метатекстуальное толкование, сосуществование разноплановых персонажей создает ощущение «обжитой мыслью» (М.М. Бахтин) литературной вселенной, где все явления и идеи вовлечены в систему тонких взаимодействий.

¹ Боккаччо, Дж. Декамерон / Пер. с ит. Н. Любимова. – М.: Эксмо, 2006. – С. 510.

² Боккаччо, Дж. Указ. соч. – С. 514.

³ Пропп, В. Я. Общая характеристика новеллистических сказок / Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2006. – С. 164.

⁴ Боккаччо, Дж. Указ. соч. – С. 510.

⁵ Чосер, Д. Рассказ студента // Кентерберийские рассказы / Пер. с англ. И.А. Кашкина, О.Б. Румера. – М.: Правда, 1988. – С. 53.

⁶ История английской литературы : В 2 т. / под ред. М.П. Алексеева, И.И. Анисимова, А.К. Дживелегова. – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1943. – Т. 1. – С. 148.

⁷ История английской литературы : В 2 т. / под ред. М.П. Алексеева, И.И. Анисимова, А.К. Дживелегова. – М. – Л. : Издательство Академии наук СССР, 1943. – Т. 1. – С. 151.

⁸ Чосер, Д. Указ. соч. – С. 67.

⁹ Чосер, Д. Указ. соч. – С. 58.

¹⁰ Байетт, А.С. Джинн в бутылке из стекла «соловьиный глаз» / Пер. с англ. И. Тогоевой. // Иностранная литература, 1995, № 10. – С. 150.

¹¹ Байетт, А.С. Указ. соч. – С. 150.

¹² Доценко, Е.Г. С. Беккет и проблема условности в современной английской драме. Екатеринбург, 2005. – С. 319–320.

¹³ Churchill, C. *Top Girls* // *Plays : One* – London : Methuen Drama, 1997. – P. 75.

¹⁴ Churchill, C. *Op. cit.* – P. 112.

¹⁵ Жеребкина, И. «Прочти мое желание...» Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. – М: Идея-Пресс. – С. 59.

¹⁶ Байетт, А.С. Указ. соч. – С. 153.

¹⁷ Churchill, C. *Op. cit.* – P. 140.

АНГЛИЙСКАЯ КЛАССИКА НА СТРАНИЦАХ ДНЕВНИКА ДЖОНА ФАУЛЗА

Джон Фаулз со времен студенчества вел дневник, который, с одной стороны, отражал психологическое самоосуществление его личности, с другой, раскрывал круг чтения и литературных привязанностей, которые на протяжении десятилетий неуклонно расширялись. После окончания университета ему пришлось покинуть Англию и начать работать в Греции преподавателем английского языка и литературы. По дневникам Фаулза можно проследить, как он оценивал историю классической литературы как английской, так и французской, русской и т.д. Дневник Фаулза является богатейшим материалом для изучения его мировоззрения и художественно-эстетических взглядов.

Суждения об английской литературе он начинает с «Беовульфа», который производит на него «свежее впечатление», поскольку, по его мнению, поэма написана «просто, энергично, мощно, цельно; все общество как на ладони». Он уверен, «что такой и должна быть подобная поэзия – заменой эпохи. И тогда в основе последующих археологических дискуссий будет поэма, а не сама эпоха»¹ [507].

Книги становятся для него документом, в котором он ищет сведения по психологии, социологии, антропологии, истории. Он считает, что даже «малохудожественные книги «часто полезнее» талантливых и высокохудожественных произведений: слабый роман 1857 года может рассказать об этом времени больше, чем хороший» [503].

Фаулз задумывается о том, какие отношения связывают писателя с характерными литературными направлениями его времени: «Взять Радклиф – кто она? Романтик или просто психологически «подстроилась» (как сейчас говорят)? Была ли она жертвой романтизма? (используешь манеру – Weltanschauung, – и постепенно она становится твоей). Сколько тут сознательного, сколько бессознательного, сколько личностного и сколько привнесенного временем? Есть только один метод анализировать писателя – антропологический. Прежде всего – его сущность. Затем – находится он или нет в гармонии с Zeitgeist, духом времени? Как часто присутствует дух времени в его произведениях и для каких целей? Сколько сделано непосредственно на злобу дня? Если художник – гений, насколько

может он повлиять на дух времени? Предположительно ясно одно: не стоит легко отказываться от своей сущности. Сдаваться быстро не стоит. Но это не означает, что нужно не принимать свою эпоху. В исторической цепи она последняя, потенциально должна быть самой лучшей и может дать больше материала для художественного творчества, философского анализа, научных открытий, чем любое другое время [503].

Проблема, которая волнует Фаулза, относится к методологии комплексного изучения художественного творчества. В его заметках прослеживается интерес к проблемам диалектики творчества, характерным для многих писателей. Любой художник не всегда имеет полную информацию о предметах внешнего мира. Для того, чтобы её получить, ему приходится изучать многочисленные исторические источники, если он пишет о прошлом, если же его произведения посвящены современности, ему необходимо постижение всего многообразия жизненных явлений.

Работая учителем, Фаулз раздумывает над восприятием современными школьниками трагедии Шекспира «Ромео и Джульетта»: «прохожу трагедию вместе с девочками. Она страшно утомляет их, особенно изощренностью метафор. Век науки принес с собой особого рода педантичность. Современные школьники вроде улиток: не хотят вылезать на свет из своих раковин. В конце концов, разумеется, Шекспир заставляет их это сделать. Когда Ромео катается по полу, они хохочут, но когда брат Лоренцо раздражается своей негодующей тирадой, воцаряется мертвая тишина. Странно, каким бумерангом срабатывает шекспировский гений, – в тот самый миг, когда думаешь, что он уже потерпел поражение, он проникает в их души. По-моему, налицо нешуточная опасность: они пребывают в отрыве от фантастического, барочного, метафорического способа мыслить. Дело отнюдь не в том, что в век Шекспира люди мыслили так, а в наше время мыслят иначе; нет, беда в том, что наши современники живут в отрыве от поэзии. Фактически это куда более страшное поражение, нежели то, какое религия претерпела от науки – псевдонауки. На протяжении последних трехсот лет утраченной оказалась не столь вера, сколь поэтическое жизнеощущение. Я имею в виду, конечно, общее поэтическое жизнеощущение; конкретные поэты и их поэзия – всего лишь индикаторы богатства или бедности общего поэтического жизнеощущения своего века» [536]. Для Фаулза мир искусства – мир духовности. И сама специфика искусства состоит в том, что, отражая окружающую жизнь, оно выражает и эмоциональное отношение человека к миру.

В суждениях Фаулза об Джейн Остен, о процессе её творчества обращает на себя внимание активный характер его художественного познания. Фаулза привлекает углубленный психологизм английской писательницы, сложность в изображении межличностных взаимоотношений. Он пытается разобраться, в чем неуывающая сила её романов. Фаулз считает, что часть обаяния романа «Эмма» с литературной точки зрения заключается в его сценической магии, «хотя мастерство писательницы не лежит на поверхности: секрет этого обаяния в том и заключается, что его на редкость трудно анализировать: механизм скрыт, приемы завуалированы, следы тщательно заматаются» [520]. В романе, на взгляд Фаулза, нет ни малейшего изъяна: не только в плане отсутствия «откровенных» сцен и описаний, но и в том, как технически безукоризненно все произведение: «ей присуще первостепенное свойство великого иллюзиониста. То, что она делает, – фокус, но она не позволяет и помыслить об этом» [520]. По мнению Фаулза, посредством внешнего описания законченный реалистический характер может создать любой литератор. Трудности возникают, когда персонаж начинает демонстрировать себя изнутри, через «окна кавычек». Что касается Джейн Остен, то, по мысли Фаулза, ей присуща абсолютная аутентичность диалога.

Он считает, что её конек – персонажи, которые с ходу не могут понравиться (Эмма, Элеонор к примеру), «но она побуждает полюбить их против нашей воли; иными словами, когда в мире господствуют низменные инстинкты, чопорность зачастую оказывается защитной окраской, видимым фасадом подлинной добродетели» [520]. То есть, согласно Фаулзу, Остен не замыкает персонаж в пределах одной страсти или «психической причуды», у неё большая сложность. Он отмечает «намеренное неподстегивание хода событий», так что приходится волей-неволей примириться с темпом её повествования. «Как только писатель вводит в текст неожиданные обрывы, ускоряющееся действие, мы понимаем, что он старается нам угодить. А значит, боится нас. Джейн угождает нам в своей манере; другие авторы потакают нашим слабостям» [520].

Он выделяет её собственную индивидуальную, отправную точку зрения, особую восприимчивость к воссоздаваемым сторонам и моментам наблюдаемой действительности: «она – страшный сноб в единственном отношении, в котором снобизм оправдан: в социальном (не светском) поведении. Хорошие люди у неё – те, для кого чувства других важнее собственных; плохие – те, кто считает наоборот. Ее положительным персонажам (той же Эмме) подчас приходится

управлять, руководить, влиять на чувства других, стремясь сделать их счастливыми, – и итог может оказаться несчастливым (в конце концов счастливой оказывается Харриет). Что до плохих, то они могут из неподдельной любви надеть на себя маску доброты и сочувствия (миссис Элтон). Однако различия между теми и другими неизменны. Эмма добродетельна, а миссис Элтон – вульгарна» [520].

Фаулз понимает, что Остен как художнику присуще собственное понимание жизни, причинно-следственных связей. На его взгляд, рисуя данное состояние или переживание героя, Остен безусловно соотносит их с предыдущим поведением героя, истинной сущностью персонажа: «часто замечают, сколь узок круг показываемых ею людей и явлений. Но эта замкнутость, эта легкая ироничность служит определенной цели: она призвана сфокусировать поле зрения читателя. Романы других авторов – поля сражений: мы стоим на холме, и все нам открывается; либо пышные зрелища, развертывающиеся на аренах, перед переполненными публикой трибунами. Её же работу видишь сквозь замочную скважину, сквозь проем в двери, раскрытой в уединенный сад. Она порождает в нас чувство индивидуального входа – доступного читателю, а не какому-либо вообще. В её прозе нет фона; она интимна. И таинственна. Вот почему, читая, становишься таинственным соучастником происходящего в её романах (как и в романах Генри Джеймса, Вирджинии Вулф и др.). У Остен безусловно существовала продуманная система изображения персонажа, так же как и особый интерес к нравственным проблемам» [521].

Во всех романах Джейн Остен Фаулз обнаруживает четыре ступени нравственности: людей абсолютно дурных (иначе говоря, претенциозных или однозначно злых) – таких, как Уиллоуби, м-р Элиот; подверженных злу, но в силу слабости своей заслуживающих определенной симпатии; добрых, хотя и не столь по внутренней склонности, сколь по обстоятельствам; и людей абсолютно, по определению добрых: Энн Элиот, Элинора, Эмма (последняя интереснее всех, поскольку по ходу действия переходит из одной категории в другую) [521].

В дневнике есть характерная запись: «вчера я вступил в спор с Д. по поводу Джейн. Он сказал, что её роману недостает «пустоты» – чувства тотального отчаяния и ужаса, какое находишь, скажем, у Диккенса или у всех романистов двадцатого века» [521]. В этой полемике Фаулз занял свою оригинальную позицию. По его мнению, тут уместен релятивистский подход: взять хоть отчаяние Марианны, самопознание Эммы, чувство потерянности, переживаемое

капитаном Уэнтуортом, – вне контекста соответствующих произведений, в сравнении с горестями диккенсовских персонажей любое из них нетрудно объявить малозначащим. Но в рамках мира Джейн Остен ощущаемое ими несчастье и есть пустота.

Кроме того, по мнению Фаулза, одно из свойств Остен – умение абстрагироваться от действительности, философствовать на кончике иглы. В то же время, считает Фаулз, качества, вызывающие её восхищение, не утрачивают своей значимости, в какое бы измерение – более «широкое», более «близкое к действительности» – их ни поместить. «Отзывчивость и сочувствие (в греческом и христианском смысле слова) – именно благодаря этим свойствам велики её героини, какими бы чопорными и строгими они не представляли. Диккенс был непревзойденным мастером в изображении дурных людей; Джейн – в изображении добродетельных», – заключает Фаулз [521].

Фаулз подчеркивает, что Остен рассматривает поведение большинства своих персонажей в свете этических оценок. Изучая манеру письма Остен, Фаулз обращает внимание на неподражаемое мастерство реалистического отражения жизни, на глубину психологического исследования, на опыт изображения противоречивых черт человеческого характера. В оценке Фаулза роман «Эмма» выглядит абсолютно современно в Англии XX века.

Джейн Остен станет для Фаулза неким эталоном в рассуждениях о реалистической прозе. Даже прочитанная залпом «Пармская обитель» Стендаля воспринимается им в сравнении с Джейн Остен. Писатель справедливо полагает, что «крестные отцы Стендаля – Вольтер и Расин», у них французский романист унаследовал ироничность (Вольтер) и величие, формальную безупречность (Расин). Фаулз отмечает: «есть в Стендале и резонерство, которое импонирует мне в Джейн Остен; правда, его резонерство более аристократичное, снобистское, однако по большому счету оправданное. В фокусе внимания Джейн Остен – вопросы морального свойства; в фокусе внимания Стендаля – социальные, политические» [549].

Фаулз и «Миддлмарч» Джорж Элиот рассматривает с точки зрения романистики Остен. Его не устраивает большой объем книги Элиот, финальные сцены, где дается традиционное суммарное изложение судеб всех персонажей: «Джейн никогда не допускала таких ошибок: заглянуть на несколько лет вперед – куда ни шло, но отнюдь не пытаться объять весь жизненный срок»... «Есть в Элиот... нечто царственное... она может утопить вас в тяжелых шелках, в то время как Джейн вся – узорчатый муслин, более легкий

и воздушный. Джейн не снисходит до своих персонажей; она просто творит мир, но не властвует в нем, не возвышается над ним – даже для того, чтобы взять на себя, как подчас тщится Джордж Элиот, роль проводника. В каком-то смысле Джейн отдаленнее (отнюдь не хронологически), отстраненнее, но её мир более целен и в высочайшем смысле слова, более реален» [581].

Прочитав впервые «Ярмарку тщеславия», Фаулз снисходительно оценивает эту книгу. Для него проза Теккерея сродни «бравурным цирковым номерам на ярмарке». Этот «фокусник, гипнотизер и маг в одном лице терпит позорное фиаско в соревновании с писательницей, разоблачающей те же пороки, не прибегая к мнимым ценностям, иными словами, с Джейн Остен. В сравнении с нею все Теккереи и Диккенсы – цирковые клоуны и ярмарочные фигляры» [571].

Правда, впоследствии он высоко оценит позднее творчество Диккенса, роман «Наш общий друг»: «Наш общий друг» отнюдь не без дефектов: там слишком громко звучит человеческий голос, но звучит с такой открытостью, с такой фантастической решимостью силой затолкать бесчеловечный век в русло человечности, что сетовать на это – значит приносить мораль в жертву эстетике» [597].

У самого Фаулза была стойкая убежденность в необходимости использовать свои произведения как средство воспитания человека. Известно, что с начала 1980-х годов постмодернизм был осознан как общепозитивский феномен западной культуры и теоретически отрефлексирован как специфическое явление в философии, эстетике и литературной критике. Одним из ярчайших представителей постмодернизма является Джон Фаулз, автор «Коллекционера», «Женщины французского лейтенанта» и др.

С формальной точки зрения постмодернизм сознательно отвергает всякие правила и ограничения, выработанные предшествующей культурной традицией. Фаулз также не является традиционалистом. Он полагает, что в «новых условиях» надо писать по-новому. И ему свойственны обнажение приёма, когда в текст включаются пространственные рассуждения о самом процессе написания произведения, пастиш, авторская маска. Однако в своих эстетических принципах Фаулз ориентируется на классическую традицию, в первую очередь, на традицию XVIII-XIX веков.

¹ Здесь и далее все цитаты приведены по изданию: Фаулз Дж. Дневники 1949-1965. М., 2007. В квадратных скобках указан номер страницы.

КОНЦЕПЦИИ БАРОККО В ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКАХ

При возникновении в научной среде нового научного понятия, претендующего на общезначимость, оно входит в массовое сознание, как правило, таким путем. Сначала академические жанры (монографии, диссертации), ориентированные на узкий круг специалистов, обеспечивают первичную апробацию новинки, а затем она становится достоянием более широких масс через научно-популярные книги, вступительные статьи, энциклопедии и справочники, а также учебники для будущих специалистов. При этом если авторские книги и статьи допускают долю субъективизма в концепциях авторов, то учебные и справочные издания по самой своей сути предназначены для изложения концепций, претендующих на общепринятость, а иногда и общеобязательность принятия их к сведению.

Наука развивается, концепция понятия корректируется, эти изменения учитываются в справочной и учебной литературе. Попытаемся проследить, как в советских вузовских учебниках по зарубежной литературе отражается динамика осмысления феномена литературного барокко. Первичная научная апробация этого понятия прошла в иноязычных культурах, прежде всего в немецкой, поэтому отечественные ученые имели возможность воспользоваться готовыми результатами. Однако период этой апробации приходится на рубеж XIX-XX веков, и к моменту формирования советской гуманитарной науки даже и в западном «барокковедении» мало что успело устояться, а необходимость приводить гуманитарное знание в соответствие с идеологическими требованиями эпохи должна была заставить ученых проявить особую осторожность в интерпретации буржуазных концепций. Возможно, именно по этой причине в СССР изучение теории барокко долгое время не велось вообще – лишь в середине 1960-х появились программные статьи А. Морозова¹, которые хоть и носят концептуальный характер, но являются не исследовательскими, а скорее обобщающими, подводящими предварительные итоги изучению барокко на Западе.

Однако в других научных жанрах существование литературного барокко было признано уже в 1920-е годы. В первом издании БСЭ под статьей «Барокко»² стоит подпись «Вильгельм Гаузенштейн,

Германия». Большая часть текста посвящена барокко в визуальных искусствах, а упоминание о литературном барокко сводится к перечню имен. В 1929 году в «Литературной Энциклопедии» появляется большая статья Бориса Пуришева, очень толково и адекватно трактующая предмет как в плане определения содержания понятия, так и в плане характеристики идейных и стилевых особенностей направления³. Что же мы видим в ранних советских учебниках литературы, тогда еще называемой не зарубежной, а западноевропейской?

Одним из популярнейших таких учебников был двухтомник П.С.Когана, первое издание которого вышло еще в 1903 г, последнее, десятое, исправленное самим автором – в 1931; мы пользовались 12-м изданием 1943 года⁴. В этой книге нет упоминания не только барокко как такового, но и авторов, традиционно к барокко относимых, даже Кальдерона.

В 1924 году опубликован курс лекций А.В.Луначарского «История западноевропейской литературы в ее важнейших моментах»⁵. Он связывает барокко главным образом с визуальными искусствами; в литературе же, по его словам, барокко отразился (sic!) большей частью неуклюжими и малозначительными произведениями за исключением «Освобожденного Иерусалима» Тассо с его пессимизмом и дидактизмом, напряженностью и напыщенностью. Таким образом, Луначарский признает наличие литературного барокко, но относится к нему явно пренебрежительно, считая малоинтересным с точки зрения художественности и малозначительным по роли в истории литературы.

В 1930-е гг. вышло два издания трехтомного учебника Франца Шиллера. В нем содержится краткая, но вполне адекватная характеристика стиля барокко⁶, но симптоматично то, что помещена она во вступлении к разделу, посвященному классицизму. По-видимому, к этому времени советские филологи выработали представление о наличии барокко в литературе и о его основных идейных и стилевых характеристиках, но вопрос о месте этого стиля в ряду художественных направлений оставался дискуссионным.

В 1946 году Александр Смирнов публикует статью «Шекспир, Ренессанс и барокко», а в 1947-м выходит первое издание знаменитого учебника, где в испанском разделе имеется написанная им же глава «Испанское барокко и Кальдерон»⁷. Она была повторена во втором издании 1959 г., а из третьего, 1978-го года, его исключили «в связи с изменением программы курса», а точнее – ввиду произошедшего за это время переосмысления места барокко в истории

литературы. Смирнов включал его в конечную стадию Возрождения, но в 60-е возобладала другая точка зрения.

Конец 1940-х отмечен серьезным конфликтом между политическими властями и интеллигенцией. Отражение кампании против космополитизма находим в методическом пособии Д.Е. Михальчи⁸, где критикуется новый учебник, но при этом интересующие нас концепции воспроизводятся из него достаточно точно. Возрождение и XVII век составляют один раздел.

В том же 1949 году вышло второе издание Хрестоматии по литературе XVII века, со-ставленной Б. Пуришевым. Здесь барокко упомянуто в очень кратком Введении как доминанта культуры стран феодально-католической реакции – Италии, Испании и Германии – т.е. предстает не в эстетической, а в чисто идеологической ипостаси. В обзорах, предваряющих подборки писателей, находим больше интересного. Характеристики барочности поэтов Марино и Гоногоры содержат не только описание принципов орнаментального стиля, но также перечень типичных мотивов и образов. Драма Кальдерона «Жизнь есть сон» отнесена к характерным для барокко произведениям, но описаны в ней черты, которые автор относит к реалистическим, так что барочность пьесы и творчества Кальдерона вообще остается совсем не раскрытой. Плутовской роман Пуришев с барокко не связывает. Грасиана он представляет как моралиста эпохи барокко, мимоходом выводя понятие на качественно иной уровень, но, похоже, теоретически это им не отрефлектировано. Характеристика Донна как главы английских метафизиков, также относимых к барокко, сопровождается показательной формулировкой: «его мировоззрение и творчество носит дисгармонический упадочный характер, ... пристрастие Донна к замысловатой поэтической форме ... свидетельствует об ущербности поэзии метафизической школы»⁹. Во французском разделе с барокко ассоциируется только творчество М. де Скюдери, а не явление прециозности в целом, поскольку в связи с д'Юрфе и Вуатюром этот термин не употребляется, не говоря уже о де Вио и Сент-Амане – явление либертинажа рассматривалось как прогрессивное и к упадочному барокко отношения иметь тогда не могло.

В хрестоматии С. Мокульского, первая часть которой вышла в 1953 году¹⁰, слово барокко не упоминается вообще, хотя во вступительных очерках о Тирсо и Кальдероне описываются те черты их творчества, которые к тому времени было уже принято квалифицировать как барочные.

Почти то же самое можно сказать о книге Ю.Виппера и Р. Самарина, вышедшей в 1954 году. Во Введении, написанном Самариным, «барокко» представлено как реакционная концепция, с помощью которой буржуазные литературоведы, воспользовавшись сложившимся в архитектуре понятием, попытались возвести различные явления культуры XVII века в ранг «некоего значительного, якобы всеобъемлющего по своему характеру направления мысли и искусства XVII в., служащего феодально-католической реакции»¹¹. Самарин далее перечисляет «реакционные направления» в литературе XVII века: маринизм, метафизики, 2-я силезская школа, прециозность, – явно не желая причислять их к барокко. В книге есть несколько разделов, озаглавленных по схеме «Борьба направлений в такой-то национальной литературе в такой-то период», в которых говорится о противостоянии метафизиков и кавалеров, прециозников и либертенов, культеранистов и концептистов, но ни одно из этих направлений не названо барочным.

Вообще 1950-е годы выглядят периодом своеобразного кризиса: авторы учебников словно не знают, что им делать с понятием барокко и иногда просто игнорируют его, как поступил О.Мелихов, автор учебно-методического пособия, вышедшего в МГУ в 1959 году¹².

С конца 1950-х начинают выходить учебники по этому периоду Сергея Артамонова. Общей особенностью концепции барокко в этих учебниках является ассоциация, а зачастую прямое уподобление его болезни искусства после здорового периода Возрождения. Вызвано это было, очевидно, тем, что в период «оттепели» прямые обвинения в «реакционности» искусства стали восприниматься как очевидно устаревшая доктрина. К тому же с середины 1960-х стали появляться первые научные работы по барокко Морозова; издаются целые научные сборники, призванные разобраться в ситуации со стилями искусства этого периода¹³. В этих классических, программных работах установлен нормальный для науки нейтральный тон по отношению к художественным фактам. Однако инерция привычного негативного отношения к подобным явлениям еще не угасла, поэтому учебная литература еще долго его сохраняла, хотя в соответствии с новыми веяниями пафос обличения сменился пафосом сожаления. Еще в 1978 году Артамонов сохраняет такие показательные формулировки: «Его первые симптомы [sic!] проявились уже в годы позднего Ренессанса, и само слово как синоним чего-то мрачного, тяжеловесного появились уже у Монтеня»; «Барокко – болезненное дитя, рожденное от уродца-отца и красавицы матери»¹⁴. Объективную сущность барокко

и в плане стиля, и в плане идей Артамонов излагает достаточно точно, но показательны негативные коннотации, которыми неизменно сопровождаются его характеристики. В других учебниках периода такое отношение к барокко выражено еще более недвусмысленно: «Отчетливо видя все ущербное, болезненное, идейно надломленное, что составляет основное содержание барокко, не следует в то же время начисто зачеркивать его как художественное явление»¹⁵.

В этих учебниках отчасти отражен результат научных изысканий 60-х, которые повысили статус барокко с уровня стиля до уровня литературного направления. Однако многие из важнейших общих признаков барокко, четко выделенных Морозовым в 1960-х годах, в учебниках Артамонова либо не названы вовсе, либо упомянуты мимоходом при описании конкретных художественных явлений.

Лишь в учебниках последних десятилетий изложение концепции барокко приведено в соответствии с достижениями научной мысли. Ленинградские, а потом петербургские авторы учебника, вышедшего первым изданием в 1987 г. под ред. З. Плавскина, а вторым в 1999 под ред. М. Разумовской¹⁶, не называя прямо своих оппонентов, тем не менее открыто полемизируют с прежними авторами учебников с позиций современного литературоведения. Характерно названия Введения: «XVII век – самостоятельный этап в истории зарубежных литератур» – эту идею, ныне воспринимающуюся как трюизм, высказанную в 1969 г. Виппером, авторы сочли необходимым провозгласить как тезис. Новым для учебников стало утверждение принципиального равенства, «паритета» между ведущими художественными системами эпохи – барокко и классицизмом; при этом концепция «ренессансного реализма» открыто отвергнута применительно к XVII веку как литературной эпохе. Само собой разумеется, что в учебнике исчезает установка на оценочность характеристик литературных стилей и направлений. Близость к научному подходу проявляется также в том, что некоторые атрибуции подаются как спорные – авторы предлагают разные варианты решения неоднозначных вопросов.

Те же достоинства отличают и последний учебник по XVII веку, созданный коллективом преподавателей кафедры зарубежной литературы МГУ¹⁷. Здесь учтены самые свежие научные идеи (например, ставшая уже классической работа о барокко А. Михайлова¹⁸). Принципиальных различий в концепциях барокко этих двух учебников, пожалуй, нет. Кое-где меняются акценты. Отмечу, например, такой. Во вступительном очерке Плавскина не выделена проблема

типологии барокко, лишь отмечено (в ключе почти социологическом), что «наряду с аристократическим барокко» существовало и демократическое, «низовое». В статье Н. Пахсарьян этому вопросу посвящен специальный абзац, раскрывающий возможность типологии барокко на разных основаниях.

Можно с некоторой долей условности выделить в истории освоения концепции барокко учебной литературой четыре этапа. На первом, начальном (1920-е – начало 1930-х), эта концепция либо игнорируется (Коган), либо представляется отражающей маргинальные явления (Луначарский). Следы такого подхода могут сохраняться и в дальнейшем (Мокульский, Самарин, Мелихов), но тогда он уже выглядит явно устаревшим. На втором этапе (ко-нец 1930-х – конец 50-х) концепция в учебниках укореняется, но остается неясной ситуация с положением барокко в диахроническом ряду направлений и стилей: одни, как Шиллер, привязывают ее к классицизму, другие, как Смирнов и Михальчи, – к Возрождению. К концу этого периода усиливаются негативные оценочные характеристики барокко, оно прочно ассоциируется с реакционным и упадочным искусством, такого подхода не избегают даже Пуришев и Смирнов. При этом у Пуришева впервые появляется мысль о том, что барокко может представлять собой целую эпоху, пусть лишь в рамках одной национальной литературы. Третий этап (конец 50-х – сер. 80-х, Артамонов, Мицкевич) характеризуется формированием достаточно точного развернутого представления о стиле барокко, но при этом сохраняется его общая негативная оценка как своего рода «болезни искусства»; при этом научные достижения этого периода фактически игнорируются. И, наконец, четвертый этап – с конца 80-х до наших дней, когда в учебниках Плавскина-Разумовской и Пахсарьян барокко, понимаемое как одна из двух ведущих художественных систем эпохи, получает полноценную научную характеристику при отсутствии оценочного подхода.

¹ Морозов А. «Маньеризм» и «барокко» как термины литературоведения // Русская литература. 1966. №3; Морозов А. Проблемы европейского барокко // Вопросы литературы. 1968. №12.

² Большая Советская Энциклопедия (изд. 1-е). Т. 4. М., 1926.

³ Литературная энциклопедия. Т. 1. М., 1929. С. 347-353.

⁴ Коган П. С. Очерки по истории западноевропейской литературы. М., 1943.

⁵ Луначарский А. В. История западноевропейской литературы в ее важнейших моментах. М., 1930 (2-е изд.; 1-е – М., 1924).

- ⁶ Шиллер Ф. История западноевропейской литературы Нового времени. Т.1. М., 1937. С. 8.
- ⁷ Смирнов А. А. Шекспир, Ренессанс и барокко.— «Вестник ЛГУ», 1946, № 1; История западноевропейской литературы: Раннее Средневековье и Возрождение. М., 1947.
- ⁸ Михальчи Д. Е. История западноевропейской литературы. Средние века, Возрождение, XVII век. М., 1949.
- ⁹ Пуришев Б. Хрестоматия по западноевропейской литературе. Литература XVII века. М., 1949. С. 333.
- ¹⁰ Мокульский С. С. Хрестоматия по истории западноевропейского театра. Т. 1. М., 1953.
- ¹¹ Виппер Ю., Самарин Р. Курс лекций по истории зарубежных литератур XVII века. М., 1954. С. 36.
- ¹² Мелихов О. История зарубежных литератур XVII-XVIII вв. Уч.-метод. пос. МГУ, 1959.
- ¹³ Аникст А. А. Ренессанс, маньеризм и барокко в литературе и театре Западной Европы // Ренессанс. Барокко. Классицизм. Проблема стилей в западноевропейском искусстве XVI–XVII веков. М., 1966; Виппер Ю.Б. О «семнадцатом веке» как особой эпохе в истории западноевропейских литератур // XVII век в мировом литературном развитии. М., 1969.
- ¹⁴ Артамонов С. Д. История зарубежной литературы XVII-XVIII вв. М., 1978. С. 18–20
- ¹⁵ Зарубежная литература. Уч. пос. для студентов филол. ф-тов и педин-тов. /Под ред. Б. П. Мицкевича. Минск, 1970. С. 142.
- ¹⁶ История зарубежной литературы XVII века. Под ред. Разумовской М. В. М., 1999. 2-е изд. (1-е – 1987)
- ¹⁷ История зарубежной литературы XVII века. Под ред. Пахсарьян Н. Т. М., 2005.
- ¹⁸ Михайлов А.В. Поэтика барокко: завершение риторической эпохи // Историческая поэтика. – М. – 1994.

Швейбельман Н. Ф.

ЮВЕНИЛЬНОМУ ЧИТАТЕЛЮ О ЖИЗНИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЮНОШЕСТВА

Статья посвящена сопоставительному анализу романов Д. Томаса «Портрет художника в щенячестве» (1940) и «Над пропастью во ржи» Д.Д. Сэлинджера (1951). Материал сложился из опыта ведения практических занятий по истории зарубежной литературы XX века. Анализ этих произведений показывает совпадение не только эстетических, но и этических импульсов героев, которые пытаются научиться отличать истинные ценности от ложных.

В работе «Хорошие читатели и хорошие писатели» В. В. Набоков особо выделяет следующие четыре качества, которыми должен обладать «хороший» читатель: «Читатель должен иметь воображение, иметь память, у читателя должен быть словарь, и у читателя должно быть художественное чувство: чувство, которое я предполагаю развивать в себе и других, как только выпадет случай»¹. Отмечая функциональную значимость сознания читателя, В. Набоков не забывает и о читательском воображении, которое, по его мнению, бывает двух видов. Первый – «относительно низкий род читательского воображения: он поддерживает простые эмоции и имеет определенно личностную природу <...>. Ситуация в книге интенсивно чувствуется потому, что она напоминает нам о чем-то, что случилось с нами или с кем-то, кого мы знаем или знали <...>. Худшее, что может сделать читатель: отождествить себя с персонажем в книге. Это низшая разновидность, не тот род воображения, которым я бы пожелал пользоваться читателям»². Увы, нам, мнящим себя почти идеальными читателями! Мы все как один прошли через этот «низкий» этап становления нашего читательского воображения. И, как показывает современный читательский опыт, новые поколения «людей читающих» по-прежнему проходят через него.

Говоря о втором виде читательского воображения, В. Набоков отмечает, что «подлинный инструмент читателя – это безличное воображение и художественное наслаждение». В этом случае наиболее существенным, по мысли В. Набокова, является установление «гармонического равновесия между сознанием читателя и сознанием автора», но для этого читатели «должны оставаться несколько в стороне и получать удовольствие от этой отстраненности, причем в то же самое время мы остро наслаждаемся – страстно наслаждаемся, наслаждаемся со слезами и трепетом – внутренней тканью данного шедевра». Как многоопытный читатель В. Набоков знает, что «быть совершенно объективным в этих вопросах, конечно, невозможно. Все, что чего-то стоит, в какой-то степени субъективно <...>. Читатель должен знать, когда и где обуздать свое воображение <...>. Мы (читатели. – Н.Ш.) должны видеть предметы и слышать предметы, мы должны отчетливо представить себе комнаты, одежды, манеры авторского народа»³.

Разбираясь в перипетиях «превратностей бытия» авторского народа, внимательный молодой читатель пытается не только «концептуально прочесть текст», но и, любознательности ради, уточнить для себя, какого же цвета на самом деле были «эбеновые брови»

Лауры (Ф. Петрарка «Книга песен»), как выглядит «гиацинтовый локон кудрей Адама» (Д. Мильтон «Потерянный рай»), почему у короля лилипутов был «оливковый цвет лица», «орлиный нос» и «австрийские губы» (Д. Свифт «Путешествия Гулливера»), какие детали в портрете «дамы в мехах» помогают с большей степенью достоверности определить ее социальный статус (Ф. Кафка «Пре-вращение»), почему самые счастливые два года из жизни землемера К. связаны с его службой в армии (Ф. Кафка «Замок») и почему семнадцать сыновей полковника Аурелиано имеют одно и то же имя – Аурелиано (Г. Гарсиа Маркес «Сто лет одиночества»)?

Ответы на эти простые вопросы выявляют, конечно, и степень приобщения к тексту и активность читательского воображения. Кроме того, молодому читателю нравятся произведения, в которых и персонажи обладают воображением. Краткая отсылка к роману Дилана Томаса «Портрет художника в щенячестве» (1940) во время разговора о творчестве Д. Джойса и его романе «Портрет художника в юности» (1916) может послужить дополнительной отправной точкой для более глубокого знакомства с романом Джойса. Общим для этих про-изведений является не только их причастность к одной национальной литературе, но и то, что они представляют собой разные варианты жанра «романа воспитания», который выявляет не только этическую, но и сильную эстетическую направленность, потому что в обоих романах речь идет о становлении художника, творческого человека. Ощутимое автобиографическое начало делает повествовательную манеру этих произведений искренней и доверительной.

Роман Д. Томаса (1914–1953) «Портрет художника в щенячестве» (*A Portrait of the Art-ist as a Young Dog*) – это череда ярких, запоминающихся картин из детства и отрочества писателя. Героя, как и автора романа, зовут Дилан Томас. Он постоянно придумывает истории, раскрашивая их разными цветами, наполняя невероятными деталями и подробностями. Со-чиняемые героем истории придают событиям его пока еще не очень бурной жизни статус приключений. Они изменяют и его собственный статус: он уже не испуганный мальчик, ожидающий в темноте ночной улицы загулявшего дядю, а «сказочный принц», сбросивший с себя маскарадные лохмотья и «дивно помещенный в самый центр своих историй»⁴ [9].

Истории, которые сочиняет Томас, дополняют истории, которые придумывает Гуилим, его двоюродный брат: «Гуилиму было почти двадцать, он был высокий, сам тощий, как палка, а лицо лопатой.

Гуилимом в самый бы раз вскапывать огород <...>. Он рассказывал про девчонок, они все мерли от любви» [11-12]. Кроме страшных «готических» сюжетов из деревенской жизни Гуилим любит рассказывать «истории про города», в которых побывал паломником, про Нит, и Бриджент, и Бристоль, и Ньюпорт, «где озера и парки с аттракционами, и светлые, пестрые, бурлящие соблазнами улицы». Конечно, Томаса сильно впечатляло то, что Гуилим в городах, по его собственным словам, «на каждом шагу с актрисами знакомился». Впечатляло и то, что в деревне у Гуилима была «его» часовня (на самом деле – «старая рига, последняя перед полем, ставшимся до самой реки»), а в ней – «его» амвон (на самом деле – «пыльный фургон с вымаранным краской именем и крестом из белил на боку»). Отдельная история – это молитва Гуилима (конечно, «его» собственная молитва!), которую он торжественно произносил своим «победным, диковатым и нежным голосом»: «О, Господи, Ты всегда и везде, Ты в росе на заре и в вечернем морозе, в городах и весях, в проповеднике и грешнике, в могучем ястребе и воробье. Ты видишь наши сердца и утробы. Ты нас видишь, когда солнце зайдет. Ты нас видишь, когда на небе ни звезды, и в замогильной тьме, и в глубоких-глубоких глубинах. Ты всечасно за нами следишь, Ты нас видишь и по темным углам и на широких просторах, и под одеялом, когда мы громко храпим, и в страшной черной тени, в страшной черной тени. Все-то Ты видишь. О, Господи, Ты прямо, ей-богу, как кот» [15]. Сколько поэзии и доброты в этой наивной и простодушной молитве Гуилима, этого нового Кандида из валлийской деревни первой половины двадцатого столетия! Но высокая патетика молитвы иронически снижается описанием крикания утки, раздающегося снаружи, и требованием Гуилима приступить к сбору пожертвований. Томас, единственный представитель паствы, безропотно кладет в помятую жестяную банку два пенни и на этом ритуал приобщения к «божественному» завершается, тем более что «обедать пора».

Томас – персонаж нравственный. Несмотря на юный возраст, он старается дифференцировать в мире проявления доброго и злого начал. Как и Холден Колфилд, герой романа Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» (*The Catcher in the Rye*, 1951), Томас весьма самокритичен. Когда Гуилим предлагает ему исповедаться, Томас честно припоминает все то плохое, что ему удалось сделать за свою жизнь: «Из-за меня выпороли Эдгара Рейнольдса, потому что я у него стащил домашний урок; я воровал у мамы из сумочки; я воровал из сумочки у Гуинет; за три посещения библиотеки я украл

там двенадцать книг и выбросил их в парке; я выпил стакан своей мочи, чтобы узнать, какая она на вкус; <...> я порезал перочинным ножом коленку, вымазал кровью платок и сказал, что кровь из уха, и притворился больным и пугал маму...» [23-24]. Это, так сказать, грехи из реальной жизни, но есть и грехи придуманные, «литературные». Чтобы впечатлить Джека, другого мальчика, гостящего в деревне, Томас говорит о том, что один раз он даже человека убил, стрельнул прямо в сердце, и кровь текла как из резаного поросенка. И Джек верит Томасу, и смотрит на него с уважением, потому что в его жизни еще не было такого сильного греха-поступка.

Основной повествовательной единицей романа Д. Томаса является диалог. Персонажи охотно общаются между собой. Муж и жена обсуждают финансовые трудности семьи, а мальчишки с жаром обсуждают то, чего они накопили бы, если у каждого из них вдруг оказалось бы по миллиону фунтов. Служанки сплетничают о своих хозяевах, они же выясняют, кого из них больше любит Арнольд Мэтьюз, молодой человек, который встречается с ними обеими: с одной по средам, с другой – по пятницам. Их поведение в какой-то мере определено содержанием книг, которые они читают. Разоблаченный девушками Арнольд Мэтьюз искренне недоумевает по поводу их гнева: «Сотни мужчин любят не по одной женщине, неужели не читали?» [47]. Он потому и сочиняет прекрасные письма к Эдит и Патриции, что много читает. Несмотря на разрыв с Арнольдом, Патриция считает, что все произошло так, как об этом пишут в книгах: «все сегодня наплакались всласть».

Главный герой романа, начитавшись книг, изображает из себя пирата: «В тот вечер я шел в школу с повязкой на глазу» [54]. Он частенько дает, по его собственным словам, «непростительную волю фантазии», а еще он умеет смотреть на себя «со стороны». Вот, например, он идет вечером домой и громко декламирует тонким мальчишеским голосом отрывки из своих собственных стихов: «Мой разум – бредень, / В нем разом вязнут / Соблазна бредни, / Греха фантазмы, / Я свой бредень подсеку, / Выберу одну тоску» [57]. Он не может не сочинять стихи, ведь в его комнате на стенах висят портреты Шекспира, Уолтера де ла Мара, Роберта Броунинга, Руперта Брука, Стаси Омонье и других поэтов. Иногда от счастливого ощущения полноты жизни он свои стихи напевает, и в это же самое время гипотетически успевают увидеть себя «со стороны»: своими собственными глазами и глазами какой-нибудь красивой девушки.

Если Тонио Крегеру, герою одноименной новеллы Т. Манна, не повезло с другом, по-тому что Ганс Гансен интересовался не поэзией, а лошадьми, то Дэн, с которым Томас подружился после драки с ним, – натура творческая: он поэт, композитор, автор семи исторических романов, в которых речь идет про битвы, осажденные крепости и королей. И все это, как скромно поясняет Дэн, «ранние опыты». Только такому многоопытному человеку, живущему в комнате, в которой царит «восхитительный кавардак», Томас мог доверить свои стихи. И Томас не ошибся в Дэне: «Он слушал глубокомысленно, как мальчик девяти лет, склонив голову набок, и очки подрагивали на распухом носу <...>. В тихой комнате <...>, мы отдавали должное нашим талантам. Будущее стлалось за окнами ...» [62]. Высокая лирическая нота этой сцены, как и во многих других эпизодах, была прервана суровым вторжением реализма в утопически-гармоничные художественные пространства этого романа. Миссис Дженкин, мать Дэна, заглядывает в комнату и включает свет: «свет спугнул будущее», такое восхитительное будущее, которое было порождено творческим воображением Томаса и его друга.

Много общего у героя романа «Портрет художника в щенячестве» с Холденом Кол-филдом, героем романа Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», который чистосердечно признается: «Я ужасный лгун – такого вы никогда в жизни не видали»⁵ [22]. Отец Дэна спрашивает Томаса о его возрасте: «Я ответил, но год себе набавил. Зачем я тогда врал? Я сам удивлялся. Потеряю, например, шапку и найду у себя в комнате, а если мама спросит, где нашел, скажу: “На чердаке” или “Под вешалкой”. Было такое острое ощущение в том, чтобы вечно быть начеку и, рассказывая, например, содержание фильма, которого не смотрел, не завратиться и не спутать Джека Холта с Ричардом Диксом» [65]. Да и свой придуманный возраст Томас называет в манере истинного поэта: «пятнадцать и три четверти»...

Томас признается, что иногда он лицемерит и тогда пускает в ход свой «самый лучший голос», как это порою делает и Холден Колфилд. Вспомним хотя бы сцену в поезде, когда Холден Колфилд наговорил своей спутнице много приятных слов в адрес ее сына Эрнеста Морроу, который был его одноклассником, хотя на самом деле он считал, что «такие типы, как этот Морроу, которые бьют людей мокрым полотенцем, да еще норовят ударить побольнее, такие не только в детстве сволочи, они всю жизнь сволочи» [47]. Вообще, в этом эпизоде Холден, как и Томас, дает своему воображению «непростительную волю». Он и представляется чужим

именем, называя себя Рудольфом Шмитом (так звали швейцара в школе), и с убедительными подробностями рассказывает матери одноклассника историю о том, как ее сын из-за своей скромности отказался быть старостой класса («Да, главный его недостаток, что он слишком скромный, слишком застенчивый. Честное слово, вы бы ему сказали, чтоб он так не стеснялся»), и, уже чувствуя, что его «понесло» и он просто остановиться не может, сообщает миссис Морроу, что ему надо делать операцию, потому что у него крохотная опухоль на мозгу. Правда, Холден, как и Томас, умеет смотреть на себя «со стороны». Ошеломленный такой порцией собственного бесконтрольного вранья, он вытаскивает из кармана расписание и начинает его изучать, чтобы прекратить вранье: «Я как начну врать, так часами не могу остановиться. Буквально часами», – сетует Холден [48]. Томас же лицемерит просто из-за желания приходить в дом к Дэну, поэтому он и спешит заверить отца Дэна своим «самым лучшим голосом» в том, что ему ужасно интересно посмотреть на то, как решаются спичечные задачки: «Когда я не справился со спичечной задачей и мистер Дженкин мне показал, как это делается, я благодарил и просил показать снова. В лицемерии почти такая же радость, как во вранье: стыдно и сладко» [66].

Д.Д. Сэлинджер щедро наделяет своих литературных героев интересом к искусству. И чаще всего интерес этот не спорадический, а постоянный. Они почти генетически усваивают хороший художественный вкус. Холден Колфилд терпеть не может «давидкопперфилдовскую муть», страдает оттого, что его брат теперь в Голливуде и «совсем продался», поэтому он и ненавидит кино. А читателям романа «Над пропастью во ржи» этот герой поверяет буквально на первой странице свое отношение к книге старшего брата: «Раньше, когда он жил дома, он был настоящим писателем. Может, слышали – это он написал мировую книжку рассказов “Спрятанная рыбка”. Самый лучший рассказ так и назывался – “Спрятанная рыбка”, там про одного мальчишку, который никому не позволял смотреть на свою золотую рыбку, потому что купил ее на собственные деньги. С ума сойти, какой рассказ!» [12].

Художественное зрение героев Д.Д. Сэлинджера отличается наблюдательностью, ироническим и скептическим взглядом на действительность. Взять хотя бы комментарий Холдена Колфилда по поводу рекламного щита, установленного возле школы, в которой он учился до того, как попал в санаторий: «Пэнси – это закрытая средняя школа в Эгерстауне, штат Пенсильвания. Наверно, вы про нее слышали.

Рекламу вы, во всяком случае, видели. Её печатают чуть ли не в тысяче журналов – этакий хлюст, верхом на лошади, скачет через препятствия. Как будто в Пэнси только и делают, что играют в поло. А я там и лошади ни разу в глаза не видел. И под этим конным хлюстом – подпись: “С 1888 года в нашей школе выковывают смелых и благородных юношей”. Вот уж липа! Никого они там не выковывают, да и в других школах тоже. И ни одного “благородного и смелого” я не встречал, ну, может, есть там один-два – и обчелся. Да и то они такими были и до школы» [2-13].

Спасительное чувство юмора, которое присуще почти всем героям Сэлинджера, при встрече с вульгарностью и пошлостью «отмирало иногда частично, а иногда полностью» [177]. Жизнь героев Сэлинджера наполнена игрой воображения. Характерно, что, представляя себя участниками выдуманных ситуаций, они видят себя прежде всего в качестве героев, спасителей и утешителей. Надо отдать должное героям произведений Сэлинджера. Они почти всегда предпочитают прояснить для себя и довести до логического завершения самые сложные, запутанные и неприятные для них отношения, будь то «виртуальные», придуманные отношения, или же реальные, самые что ни на есть настоящие отношения. И в молодые годы они предпочитают исходить в своих поступках из какого-нибудь, пусть даже литературного опыта. Герою рассказа Сэлинджера «Голубой период де Домье-Смита» кажется, что он что-то «такое», необычайно важное «понял» про сестру Ирму, и он явно рассчитывает на такое же понимание с ее стороны, когда пишет ей следующие слова: «Искусство никак не могло бы вам мешать вести монашескую жизнь. Я сам хоть и грешник, но живу как монах. Самое худшее, что бывает с художником, – это никогда не знать полного счастья» [185].

В рассказе «Голубой период де Домье-Смита» несколько раз упоминается образ ортопедической мастерской, в витрине которой лежал «изысканный, сверкающий эмалью цвет-ник санитарных принадлежностей» [187]. Материальная плотность витрины воспринимается героем как некая граница между реальным миром и миром придуманных им историй. Увидев однажды вечером в витрине живого человека, «пышную особу лет за тридцать, в зелено-желто-палевом шифоновом платье, которая меняла бандаж на деревянном манекене», он пугается, как ребенок, этого явного, неожиданного, внезапного соединения двух миров: «И вот тут-то оно и случилось. Внезапно (я стараюсь рассказать это без всякого преувеличения)

вспыхнуло гигантское солнце и полетело прямо мне в переносицу со скоростью девяноста трех миллионов миль в секунду. Ослепленный, страшно перепуганный, я уперся в стекло витрины, чтобы не упасть. Вспышка длилась всего несколько секунд. Когда ослепление прошло, девушки уже не было»[187]. Образ гипертрофированного «огромного солнца», ударившего героя в переносицу, можно, исходя из контекста сэлинджеровских рассказов, воспринимать двояко: и как «ослепление» «игрой в бисер», как попытку спрятаться от реальной жизни в гармонически устроенный мир его идеала, которым можно по его воле руководить, и перемещать обитателей этого мира с одного места на другое по его желанию, как манекены в витрине. С другой стороны, образ «огромного солнца», ударившего героя в переносицу, это уже авторская отсылка к вопросу о художественном методе. Реализм жизни оказывается сильнее «литературных грез» героя. Герой Сэлинджера воспринимает это секундное «ослепление» как прозрение, как честно приобретенный собственный опыт реальной, а не придуманной им, красиво сконструированной в воображении жизни.

Девятнадцатилетний герой Сэлинджера из рассказа «Голубой период де Домье-Смита» вдруг понимает, что его игра воображения «зашла далеко». Однажды вечером, стоя у витрины ортопедической мастерской, он внезапно осознает, что с одиночеством нельзя играть «по маленькой»: «Меня пронзила мысль, что как бы спокойно, умно и благородно я ни научился жить, все равно до самой смерти навек обречен бродить чужестранцем по саду, где растут одни эмалированные горшки <...>. Непереносимая мысль – хорошо, что она мелькнула лишь на секунду. Помню, что я взлетел по лестнице в свою комнату, сбросил с себя все и нырнул в постель, даже не открыв дневника» [183].

Судьба литературных героев Д. Томаса и Д.Д. Сэлинджера вновь отсылает нас к извечной и универсальной теме: конфликт индивидуума с миром. Эти персонажи обладают, по верному замечанию Н.Л. Иткиной, «абсолютным нравственным слухом»⁶. Многолетний опыт преподавания истории зарубежной литературы XX века, наше совместное со студентами «приближение» к Сэлинджеру, подтверждают то наблюдение, которое Н.Л. Иткина высказывает в книге «Поэтика Сэлинджера»: «Примечательно и то, что понимание и сочувствие сэлинджеровский герой находит не у критики, третирующей его за “незрелость” и неумение отличать истинные ценности от ложных <...>, а у подростка-читателя, который

уважает Холдена именно за безошибочность его нравственного чувства, за способность “любить то, что действительно заслуживает любви”⁷. Да и у взрослого читателя, скажем прямо, не может не вызывать уважение то, как глубоко, проникновенно и вдохновенно эти герои «созидают» свой дух, свое сознание, свое воображение, свой доброжелательный и внимательный взгляд на мир и людей.

Английский писатель Д. Томас прожил всего тридцать девять лет. В 1940 г. он опубликовал роман «Портрет художника в щенячестве», который и сейчас воспринимается как современный роман, потому что тема воспитания, становления молодого человека, этапы его взросления и вхождения во взрослую, «настоящую» жизнь, – это всегда современная тема. Молодой читатель, конечно же, обращает в этом романе внимание на то, какую важную роль в жизни героя Д. Томаса играют книги. Книги «разговаривают» с Томасом, а Томас «разговаривает» с книгами, и они «слышат» друг друга, между ними возникает взаимопонимание. Это еще не те «мятежные беседы», которые ведет, например Г. Миллер со своими любимыми писателями, это пока – открытые, доверительные «разговоры запросто» с литературой.

Холден Колфилд, герой Д. Д. Сэлинджера, страдает оттого, что «не с кем поговорить по-настоящему». Вероятно, поэтому его увлекают «такие книжки, что как их дочитаешь до конца – так сразу подумаешь: хорошо, если бы этот писатель стал твоим лучшим другом, и чтоб с ним можно было поговорить по телефону, когда захочется» [23]. Американский писатель Сэлинджер умер 28 января 2010 года, в возрасте девяноста одного года. Читающий мир замер в ожидании: вдруг опубликуют новые произведения, ведь с 1965 г. Сэлинджер ничего не отдавал в печать. Он сумел сделать из своей жизни загадку, тайну. Теперь, после его смерти, загадка может приобрести статус мифа. Может быть, нас и ждут посмертные литературные «сюрпризы от Сэлинджера», но иногда в подобных случаях, как свидетельствует практика, у читателей может возникнуть и легкий «эффект обманутого ожидания». Тем не менее, даже если Сэлинджер останется для нас только автором романа «Над пропастью во ржи» и рассказов, которые тематически и концептуально близки роману, то мы можем считать, что нам повезло, и мы прочитали потрясающие произведения. Д.Д. Сэлинджер умер. И да здравствует Сэлинджер, который более полувека назад написал такую чуткую и умную книгу, о которой и сегодня всегда найдется

«с кем поговорить», потому что очередное поколение молодых людей остро переживает свой личный, индивидуальный разлад с миром. Не-героический Холден Колфилд с неиссякаемым упорством продолжает показывать нам, как можно, и как совершенно необходимо во все времена пытаться сохранить в человеке человеческое.

¹ Набоков В.В. «Хорошие читатели и хорошие писатели» // Книжное обозрение. № 3, 20 января 1989. С. 10.

² Там же. С. 10

³ Там же. С. 10.

⁴ Здесь и далее цитаты приведены по изданию: Томас Д. Портрет художника в шенячестве / Пер. с англ. Е. Суриц. СПб.: Азбука-классика, 2001. В квадратных скобках указан номер страницы.

⁵ Здесь и далее цитаты приводены по изданию: Сэлинджер Д.Д. Над пропастью во ржи. Рассказы / Пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой. Львов, 1986. В квадратных скобках указан номер страницы.

⁶ Иткина Н.Л. Поэтика Сэлинджера. М.: Изд-во РГГУ, 2002. С. 18.

⁷ Там же. С. 19.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Мелисса Фрейзер (M. Frazier, New York)

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Введение

Будучи специалистом по сопоставительному литературоведению, занимаясь проблемами русской и западноевропейской литературы, я, как филолог-славист колледжа Сары Лоренс (Нью-Йорк), благодаря американской организации Фулбрайт, имела честь преподавать весной 2010 на филологическом факультете УрГУ. Хотя мои впечатления еще очень предварительные, попытаюсь все же сравнить цель и содержание моих курсов в Америке с тем, что я заметила у вас. Сначала я представлю вам программы двух довольно типичных для меня курсов в США – «Русский роман XIX века» и «Достоевский и Запад» – потом сделаю несколько замечаний о тенденциях этих курсов и завершу разговор попыткой дать собственное объяснение тому, чем вызвано у нас в США возникновение данных тенденций.

Итак, вот образец моей программы по курсу «Русский роман XIX века».

The Russian Novel

<http://pages.slc.edu/~russian>

Please note: all books are available for purchase in the book store and can also be found on reserve in the libraries. The Tolstoy article can be found on MySLC or as an appendix to the Pevear translation; the Bakhtin can be found on MySLC and on reserve.

September 7, 9 Introduction: Tolstoy, “A Few Words About War and Peace”; Bakhtin, “Epic and Novel” and “Discourse in the Novel” pp. 275–300.

September 14, 16 Pushkin, Eugene Onegin

September 21, 23 Lermontov, Hero of Our Time

September 28, 30 Gogol, Dead Souls

October 5 Informal discussion of paper topics; 6-8 pp. paper due

October 12

October 7, 12 Turgenev, Nest of the Gentry

October 14 Goncharov, Oblomov, through Part Two

October Study Days

October 21 Goncharov, Oblomov, through end

October 26, 28 Dostoevsky, House of the Dead

November 2, 4 Dostoevsky, Notes from Underground

November 9 Informal discussion of paper topics; 6-8 pp. paper due

November 16

November 11 Tolstoy, War and Peace, through Volume One, Part Two (p. 200)

November 16, 18 Tolstoy, War and Peace, through Volume Two, Part Three (p. 487)

November 23 Tolstoy, War and Peace, through Volume Two, Part Five (p. 600)

Thanksgiving Break

November 30, December 2 Tolstoy, War and Peace, through Volume Three, Part Two (p. 820); draft of conference work due

December 7, 9 Tolstoy, War and Peace, through Volume Four, Part Two (p. 1030)

December 14, 16 Tolstoy, War and Peace, through to end!

In addition to two class papers and conference work students will be expected to read other postings and post themselves on the class webboard every week by 8 a.m. on Monday

А вот программа курса Достоевский и Запад.

Dostoevsky and the West

<http://pages.slc.edu/~russian>

Please note: all books are available for purchase in the book store and can also be found on reserve in the library. Articles or book chapters marked * can be found on reserve in the library and on MySLC. A DVD of “Pick-pocket” can be found on reserve in the library; we will also schedule a screening.

An Introduction to Dostoevsky: Resurrection and Return
 September 11, 13: Dostoevsky, *House of the Dead* (1861)
 On the Underground, or: Dostoevsky and Confession, I
 Tuesday, September 18, 20: Rousseau, *Confessions* (1770; 1781),
 Books 1–3
 September 25, 27: Rousseau, *Confessions*, Books 1–6 for the 25th,
 Books 1–8 for the 27th
 October 2, 4: Constant, *Adolphe* (1816)
 October 9, 11: Dostoevsky, *Notes from Underground* (1864)
 Tuesday, October 15: Discussion of paper topics. 6–8 pp. paper due
 in class on Oct. 25.
 Thursday, October 17: Ellison, *Invisible Man* (1952), through Ch.
 11, p. 250
 October Study Days
 Thursday, October 25: Ellison, *Invisible Man*, through to end
 Tuesday, October 29: Ellison, *Invisible Man*
 On Crime and Its Punishment
 Thursday, November 1: Poe, “The Tell-tale Heart” (1843), “The
 Black Cat” (1843), “The Devil in the Belfry” (1839), “The Murders in
 the Rue Morgue” (1841), “The Purloined Letter” (1845)*
 November 6, 8: Collins, *The Moonstone* (1868)
 November 13, 15: Balzac, *Père Goriot* (1835)
 Tuesday, November 20: Discussion of paper topics. 6–8 pp. paper
 due in class on Nov. 29.
 Thanksgiving
 November 27, 29: Dostoevsky, *Crime and Punishment* (1866), Parts 1–3
 December 4, 6: Dostoevsky, *Crime and Punishment*, through to end.
 Drafts of conference pa-pers due this week in conference.
 December 11, 12: Nabokov, *Lolita* (1955)
 December 18, 20: Bresson, “Pickpocket” (1959)
 Kairos and Chronos, or: Dostoevsky and Confession, II
 January 22, 24: the Gospels, the Book of Revelation; introduction to
 Russian ideas of apoca-lypse: Pushkin’s “The Bronze Horseman”
 January 29: Hugo, *The Last Day of a Condemned Man* (1829)
 January 31, February 5: Dostoevsky, *The Idiot* (1869), through Part Two
 February 7, 12: Dostoevsky, *The Idiot*, through to End
 Thursday, February 14: Discussion of paper topics. 6–8 pp. paper
 due in class on Febr. 21.
 February 19, 21: Kurosawa, “The Idiot” (1951); showing begins at
 9:00 a.m. in the PAC Film Viewing Room

February 26, 28: Coetzee, *Age of Iron* (1990)

Fathers and Sons

March 4, 6: Dickens, *Bleak House* (1853)

March 11, 13: Dickens, *Bleak House*

Spring Break

April 1, 3: Dickens, *Bleak House*

Tuesday, April 8: Discussion of paper topics. 6–8 pp. paper due in class on April 15.

Thursday, April 10: Schiller, “The Robbers” (1778)*

April 15, 17: Dostoevsky, *The Brothers Karamazov* (1880)

April 22, 24: Dostoevsky, *The Brothers Karamazov*

April 29, May 1: Dostoevsky, *The Brothers Karamazov*. Drafts of conference paper due this week in conference.

May 6, 8: Percy, *The Moviegoer* (1961)

May 13, 15: Discussion of conference projects

Class Assignments

In addition to two class papers each semester and conference work students will be expected to read other postings and post themselves on the class web board every week by 8 p.m. Monday. A final worksheet narrative is also required and will be evaluated as 10% of your final grade.

Замечу, что при планировании своих курсов я всегда должна учитывать некоторые дополнительные факторы. Например, я должна думать о том, существует ли адекватный перевод интересующего меня произведения на английский язык, и если да, то доступен ли он студентам. К сожалению, у нас в США нет такой блестящей традиции перевода, как у вас в России. И эта проблема встает особенно остро, когда мне надо знакомить учащихся с литературой XX века. У нас нет хорошего перевода (надеюсь, пока!) «Доктора Живаго» Б. Пастернака. Или есть, например, блестящий перевод «Сентиментального путешествия» Шкловского, но он недоступен.

Также я должна иметь в виду, что, к сожалению, обучение в нашей стране все больше встает на коммерческие рельсы. Наши студенты – это покупатели, и я, хотя считаю себя честным преподавателем и исследователем литературы, все-таки знаю, что должна привлечь их в аудиторию, приманить известными именами, авторами, которых они уже знают, и художественными произведениями, которые они хотят прочитать. Как заставить американского студента читать Шиллера, например? Через знакомого им Достоевского.

Но, самое важное отличие, как мне кажется, заключается в том, что в моем списке литературы книг гораздо меньше, но времени

на их анализ я затрачиваю больше, чем вы. Почему? Мне кажется, что здесь можно выделить три главные причины:

1. Во-первых, эти тенденции связаны с главной целью американского высшего образования, особенно в гуманитарных науках (“*Liberal Arts*”) – обучить студентов «критическому мышлению» – “critical thinking”.

2. Во-вторых, когда мы говорим конкретно об обучении литературе, эти тенденции связаны еще и с тем, что в наших учебных заведениях теория литературы не закреплена как отдельная дисциплина. Ее место в учебном процессе до сих пор является предметом споров и разногласий.

3. В-третьих, указанные тенденции возникают в связи с проблемой канона и каноничности в Американской академии, и здесь я буду говорить не о зарубежной литературе в Америке, а об американской литературе в Америке.

Остановлюсь на каждом из пунктов подробнее

1. Critical Thinking

Как я уже упоминала выше, главная цель американского образования, особенно высшего образования в гуманитарных науках, состоит в том, чтобы студенты научились «критически мыслить». Что это значит? Это – борьба против “*idées reçues*”. Важно, чтобы студенты подвергали анализу все: не только то, что они читают и слушают, но и то, что они думают сами. Чтобы они стали образованными, самостоятельно мыслящими гражданами демократического строя. Моя задача как преподавателя в этом случае будет заключаться не столько в том, чтобы предложить им интерпретацию какого-либо текста, или дать необходимый историко-литературный контекст, сколько в том, чтобы объяснить им весь ход моего размышления от выдвижения гипотезы через систему доказательств к тем выводам, которые привели меня к тому или иному результату, к той или иной интерпретации. Другими словами, показать им, как выстроена моя система аргументации, а также продемонстрировать, как она, в качестве модели, может быть применена к анализу аналогичного текста.

И еще один фактор кажется мне очень важным в этой связи. Его можно назвать культурно-экономическим. У нас принято, что каждый студент, даже если он слушает лекцию, имеет перед собой собственную копию текста, о котором идет речь: он или ее покупает (книжный магазин есть не только рядом с вузом, но зачастую в самом университетском здании), или берет из университетской

библиотеки, где можно специально откладывать тексты для курса. Сейчас все больше и больше студенты читают он-лайн и приносят свои ноутбуки на занятия. С текстами перед собой им легче пристально следить за моим чтением; им еще легче спорить со мной, т.е., если они не согласны, они могут предлагать свои цитаты-аргументы.

2. Спорное место теории литературы

“Critical thinking” – ценность высшего образования в США вообще и литературоведения в частности. Мне кажется, что в формировании наших курсов также играет роль все еще спорное место в Американской академии литературной теории.

Хотя в нашей стране, начиная с 1970-х годов, был отмечен всплеск интереса к теории (преимущественно к французскому постструктурализму) параллельно с ним шло и сильное со-противление любой «теории»: «Как будто до Дерриды мы все читали литературу без теории!». Одним из результатов этой реакции стало создание большого числа кафедр сравнительной литературы. Конечно, на этих кафедрах сравнивали различные национальные литературы, но в большей степени их появление было обусловлено тем, что в рамках «сравнительного литературоведения» можно было не таясь говорить о проблемах теории литературы, анализировать тексты известных теоретиков, таких как Поль де Мен, Бахтин, Хайдеггер и др.

Сейчас это уже история, и в 2010 году т.н. «культурные войны» если не закончились, то по крайней мере утихли, и слово «теория» перестало быть ругательством. Таким образом, если у вас студенты занимаются теорией уже на первом курсе, то у нас, если и есть отдельный курс по теории литературы, то обычно он читается старшим студентам и может быть для них необязательным. Поэтому нам приходится чаще всего соединять теорию с историей литературы. Так, когда американские студенты записываются на мой курс «Русский роман», они понимают, что будут читать русскую классику, хотя на самом деле в этом курсе я больше разбираю идеи Бахтина. Когда мы читаем «Войну и мир», мы всегда говорим о русском формализме, а когда читаем «Героя нашего времени», я представляю им Эдуарда Саида и Ив Кософски Седжуик. Когда мы читаем Руссо, мы говорим о Дерриде и т.д.

3. Канон

К сожалению, и стимулировать «критическое мышление», и при этом знакомить с элементами теории литературы, и еще дать

студентам общее представление об историко-литературном контексте невозможно. На это просто нет времени (имейте в виду, что студенты у нас учатся всего 4 года и выбирают факультет только в конце первого года обучения). Но даже если бы время и было, возникает еще одна проблема: параллельно с тем, что теория у нас становилась не таким уж контroversальным предметом, все острее вставала проблема канона и каноничности, связанная с принципами отбора текстов для преподавания.

1) *Традиционный канон.* Как я (в качестве слависта, а не американиста) понимаю ситуацию, вопрос национального своеобразия возникает в американской литературе (кстати так же, как и в литературе русской) в эпоху романтизма. И уже у Ирвинга, Готорна и Мелвилла мы видим попытку идентифицировать американскую традицию, показать ее отличие от традиции европейской, и особенно английской. Но Американская академия все-таки довольно долго считала американскую литературу продолжением британской литературы, ведь большинство ее произведений было написано белыми мужчинами с восточного берега США: Готорном, Мелвиллом, Лонгфелло, Джоном Гринлефом Уиттиером, Генри Джеймсом и др. Марк Твен родом со Среднего Запада, но переехал на Восток. Женщины вошли в канон тоже много позже и с большим трудом: достаточно вспомнить пример Эмили Дикинсон, чей первый издатель «исправил» ее стихи.

Ситуация начала изменяться в XX веке. Хемингуэй, например, родился на Среднем Западе, Уильям Фолкнер, Роберт Пенн Уоррен, Уолкер Перси – на Юге. С течением времени Юг вообще становится важной частью американской традиции. Но все же литература XX века, как я уже говорила, долгое время рассматривалась как творение преимущественно белых мужчин с восточного берега: Т.С. Элиот родился на Среднем западе, но переехал на Восток, а потом в Англию. Теми же перемещениями отмечена биография Френсиса Скотта Фицджеральда, Роберта Фроста, Филипа Рота, Сола Беллоу, Томаса Пинчона и т.д. Все они замечательные писатели, но в 2010 году они не отвечают требованиям полигlossии американской традиции, и может быть, любой традиции, согласно учению Бахтина или философии постмодернизма. Итак, наш канон расширился и изменялся, он и сейчас изменяется и расширяется, и в качестве примера я хотела бы рассмотреть вопрос о статусе афроамериканских писателей в Америке.

2) *Афроамериканцы и американский канон.* Первые попытки расширить канон с тем, чтобы включить в него афроамериканских

писателей, чаще всего приводили к созданию новых кафедр и специальных программ. Одной из значительных фигур этого процесса стал Генри Луис Гэйтс-младший, сегодня он профессор кафедры афро- и афроамериканистики в Гарвардском университете и Директор института афро- и афроамериканских исследований им. W. E. B. DuBois. Один из проектов Гэйтса – издание огромной массы «невольничьих повествований» афроамериканских рабов, которые у нас сохранились в рукописи. И сегодня они считаются частью американской традиции. Кроме того, в американских университетах стали знакомить студентов с афроамериканскими авторами, которых раньше не изучали. Это, например, Чарлз Честнутт (1858–1932), писатели «Гарлемского Ренессанса» – поэты Лангстон Хьюз, Джин Тумер и Коунти Каллен, среди прозаистов – Зора Нил Хурстон (1891–1960), признанная сегодня одной из крупнейших американских писательниц двадцатого века.

С этих первых шагов началось заметное расширение канона, но вместе с тем остро встала проблема фрагментации. Мы стали не просто специалистами по американской литературе, но и по афроамериканской, потом по азиоамериканской, испаноамериканской и т.д. Интересно заметить, что одновременно с этим процессом и в тесной связи с ним шла и общая профессионализация американской академии и сужение специальностей. С этой фрагментацией стало легче найти темы для диссертаций, но все труднее понять, какие фрагменты окажутся самыми ценными для наших студентов, то есть, стало все труднее оправдать любой выбор текстов для студенческих программ.

3) *Playing in the Dark*. Попытки понимать расширение канона более холистично, более глобально я ассоциирую прежде всего с Тони Моррисон – писательницей, Нобелевским лауреатом по литературе, бывшим профессором Принстонского университета, прочитавшей в 1990 году курс лекций, которые потом были изданы под названием «*Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*» («Играя в темноте: белизна и литературное воображение»). Суть ее теории заключается в том, что нам не надо читать литературу, написанную афроамериканцами, чтобы найти «черноту» в американской литературе. Как пишет Т. Моррисон, мы, афро- и евроамериканцы, живем вместе в Америке уже больше трехсот лет, и мы понимаем себя только в отличие друг от друга, то есть только вместе друг с другом. Где есть белизна – есть чернота, и наоборот. С этой точки зрения ею анализируется финал «Повествования Артура Гордона Пима» Эдгара Аллана По. Эпизод, например, где,

после того как их корабль был атакован черным племенем, Пим находит таинственный лабиринт с черными знаками на стенах и, наконец, крадет лодку и плывет до странной, таинственной белизны. Другой пример – чтение Т. Моррисон сцен из «Моби Дика,» где мы находим не только «белизну кита,» но и Кви-квег.

Идея о том, что разные аспекты современной американской полигlossии невозможно отделить друг от друга, Тони Моррисон изложена очень красиво, но она не была в этом плане пионером. Девятое письмо «Писем американского фермера» Кревекора (1782) заканчивается эпизодом, когда белый фермер видит клетку с черным беглым рабом, висящую на дереве – и внезапно заканчивает письмо. Но, может быть, еще более яркий пример – Ральф Эллисон, автор романа «Человек-невидимка» (R. Ellison, *Invisible Man*, 1952), который писал о расовых проблемах в Америке не только как афроамериканский писатель, но и как американский писатель, причем американский писатель подверженный осязательному влиянию Достоевского.

Выводы

И все-таки проблема преподнесения нашим студентам понятия американской традиции остается. В предисловии к своему роману Эллисон пишет о «certain problems arising from the pluralistic literary tradition from which I spring» (некоторых проблемах, происходящих из плюралистической традиции, взрастившей меня). Эти «некоторые проблемы» стали нашими. Как передать американским студентам понятие этого плюрализма? Любой контекст будет недостаточен, любой курс – только отрывком из целого.

Я сама всегда стараюсь построить курсы так, чтобы студенты понимали, о чем идет разговор, что традиция – это не список отдельных книг, которые им надо прочитать, но настоящий, живой разговор между писателями и их произведениями. Иногда между современниками и соотечественниками, но чаще это диалог через время и пространство, и даже не диалог, а полилог, несколько разговоров одновременно. Наконец, мне еще очень важно показать студентам, что можно не только «подслушивать» эти сложные, многоаспектные разговоры, но к ним можно и присоединиться, даже если этот разговор начался в другое время и на другом языке.

Я не преподаю американскую литературу в Америке, но мне бы хотелось, чтобы при ее изучении гораздо больше внимания уделялось бы языку.

1. Я имею в виду, во-первых, наш английский язык. История литературы – это и история языка, и можно выбрать такие тексты для студентов, которые демонстрировали бы им возможности английского литературного языка, интересные моменты в его развитии. С этой точки зрения неважно, откуда твои предки. Но если ты пишешь на английском языке, Шекспир – твой.

2. Во-вторых, надо гораздо больше значения придавать, по моему убеждению, иностранным языкам. Будучи сама преподавательницей иностранного языка, я говорю здесь не без корысти, но мне кажется, что если мы хотим серьезно понимать нашу «плюралистическую традицию», нам обязательно надо учиться лучше понимать источники этого плюрализма в Европе, в Азии, в Африке и в Южной Америке, нам надо серьезно заниматься компаративистикой.

У меня нет большой надежды на то, что моя мечта сбудется. Особенно в тот момент, когда студенты сами читают все меньше и меньше, когда в США идет финансовый кризис, когда весь мир говорит по-английски. Но возвращения к канону уже не будет.

Кожевникова С.Н.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОТДЕЛЕНИИ ЖУРНАЛИСТИКИ

Основная проблема, с которой сегодня сталкивается каждый преподаватель, читающий литературные курсы, это активное нежелание студентов читать художественные тексты. Нежелание это формируется еще в школе под влиянием следующих факторов. Во-первых, у школьников не вырабатывается привычка к чтению, интерес к познанию через знакомство с художественной литературой. Во-вторых, (это уже специфика нашего предмета) начитанность текстов по зарубежной литературе к моменту поступления в вуз оказывается почти на нулевом уровне.

Эта беда является общей практически для всех специальностей, где предполагается изучение зарубежной литературы. Преподавание данного курса на отделении журналистики имеет свою специфику, обусловившую и некоторые специфические проблемы в дополнение к общим.

Студенты-журналисты выражают удивление по поводу того, что им приходится изучать так много литературных курсов. Если русская литература воспринимается ими как часть своей культурной

традиции, которую все-таки необходимо знать, то изучение зарубежной литературы примерно в том же объеме кажется им немотивированным. Посещение лекций и семинаров является вопросом дисциплины и здесь студенты не позволяют себе особых вольностей. Но требования к знанию текстов по зарубежной литературе вызывает известное сопротивление: студенты стараются на экзаменах и зачетах получить положительный результат за счет теоретического материала.

Студенты-журналисты считают, что им, в отличие от филологов, знание художественных текстов по зарубежной литературе не нужно. В процессе проведения анкетирования именно так ответили на этот вопрос 52% опрошенных. Примерно 36% затруднились ответить, так не убеждены в необходимости. И лишь 12% опрошенных высказали убежденность в необходимости чтения художественных текстов по зарубежной литературе. Полученный результат отражал состояние дел к тому моменту, когда я вышла на третий курс отделения журналистики, чтобы читать курс «Зарубежная литература XIX века. 2 часть».

Естественно, что такой результат опроса не мог считаться удовлетворительным. Передо мной стояла задача достичь хорошего уровня знания текстов по предмету. Но добиться этого мне хотелось не применением строгих дисциплинарных мер и не жесткими условиями сдачи экзамена. Мне хотелось, чтобы студенты почувствовали интерес к литературе данного периода (а через него, может быть, и к литературе вообще), чтобы они читали тексты заинтересованно, чтобы они поняли: изучение зарубежной литературы очень полезно для профессионального совершенствования будущего журналиста.

Для достижения поставленных целей мне пришлось кардинально пересмотреть систему практических занятий. Занятия, проводимые по традиционной схеме: ответы по ранее предложенному плану – в данном случае не являлись эффективной формой. Поскольку художественный текст и дополнительную учебную литературу по теме читало небольшое число студентов. Остальным данная форма давала возможность строить ответы на основе лекционного материала или отмалчиваться на занятиях.

Мной была предложена система практических занятий, построенная как серия игр, прежде всего, телевизионных. Группа была разбита на подгруппы примерно по 5-7 человек в каждой. Каждой команде было дано задание, прочитать определенное художественное произведение и на его основе создать сценарий телеигры:

«Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером», «Сто к одному», «Своя игра» и т.п. На практическом занятии каждая команда разыгрывала свой сценарий, и затем шло обсуждение и оценивание.

Оценивание происходило по следующим критериям: уровень использования текста, зрелищность, возможные рейтинги. По каждому критерию группа выставляла команде оценку по 10-ти бальной системе. В оценивании принимали участие все студенты. Оценки выставлялись анонимно.

Другим вариантом игры на занятиях было проведение журналистских расследований. В этом случае команда студентов получала задание провести журналистское расследование по определенному произведению. В результате расследования должен был быть представлен ответ на заранее сформулированный вопрос. Например: кто виновен в смерти Эммы Бовари. Или: почему умер Поль Домби. Такие вопросы формулировались по каждому произведению, включенному в программу для обязательного чтения по данному курсу.

Студенты готовили отчет по расследованию в жанре телевизионной журналистики: Частное расследование, Профессия репортер, Ты не поверишь, Специальный корреспондент и т.п. На практическом занятии они демонстрировали итоги расследования, затем шло обсуждение. Критериями для оценивания стали достоверность изложения материала и убедительность собственной версии. Принцип выставления оценок сохранялся прежний.

Еще одной формой игры было проведение ток-шоу на основе одного из телевизионных образцов: Пусть говорят, Скандальная жизнь, Гордон Кихот, Закрытый просмотр, Честный понедельник и т.п. Формировались команды по 5-7 человек, делали сценарий шоу на основе одного из произведений, распределяли роли на основе контрастных мнений. На практическом занятии команды представляли свое шоу. Остальная часть группы могла принимать участие в обсуждении проблемы шоу в качестве «зрителей в студии». По окончании шоу задавались вопросы организаторам, устраивалось общее обсуждение увиденного и происходило оценивание. Принцип оценивания сохранялся прежний. Изменялись критерии. В данном случае в число критериев входили: соотношение проблематики шоу с проблематикой произведения, убедительность использования художественного материала, соответствие избранному жанру.

Большой интерес проявили студенты к такой форме проведения занятий, как судебное заседание. За основу были взяты телевизионные программы типа «Суд идет». Вновь были сформированы

команды по 5–7 человек. В состав каждой команды входили: судья, прокурор, адвокат, подсудимый и свидетели. Команды готовили заседание суда по определенному вопросу, исходя из содержания исследуемого произведения. Это мог быть либо суд над Жюльеном Сорелем или Ребеккой Шарп, либо выяснение виновности госпожи де Ресто или Максима де Трая из новеллы Бальзака «Гобсек». В качестве подсудимых могли выступать мис-тер Домби и миссис Пипчин, Филипп Пирип, Эстела и Мэгвич (герои романов Ч. Диккенса); г-н де Вально, г-жа де Реналь (герои Стендаля); герои Флобера, Мериме, Теккерея и др.

На занятиях студенты проводили заседание суда по делу и выносили приговор. Остальная часть группы высказывала свое мнение об увиденном, задавала вопросы и выставляла оценки в соответствии с уже принятой системой.

По указанному выше принципу студенческие команды получали задание по созданию рекламы того или иного произведения и по проведению PR-мероприятий, презентаций и праздников.

Помимо всего вышеперечисленного студентам давались задания и несколько иного рода. Например, провести опрос студентов других отделений филологического факультета, чтобы выявить их уровень знания творчества того или иного писателя. Или: проведение факультетской викторины по творчеству отдельных писателей. С этой целью также формировались команды для проведения мероприятий с последующей их оценкой.

Хочется отметить несколько важных деталей. Состав команд был постоянным. Количество членов команд было примерно одинаковым. Всего работали четыре команды. Самым трудным и самым важным было равномерно распределить студентов по командам так, чтобы в каждой команде были сильные, креативные студенты с творческим мышлением и чтобы в каждой команде были студенты добросовестные, всегда выполняющие все задания преподавателя. В случае перекоса сил (в одной команде сильные, добросовестные студенты, в другой – слабые или равнодушные) результат не был бы достигнут.

А вот произведения для исследования каждый раз давались новые. Таким образом, каждая команда внимательно изучала примерно 10 художественных текстов на протяжении семестра. Ротация произведений для изучения, их перекрестное распределение по командам позволяли делать более качественным их обсуждение и более объективным их оценивание. Команда, набиравшая высший балл по итогам семестра, получала бонус на экзамене. При выделении

бонуса учитывался личный вклад каждого члена команды, и бонус получали только те студенты, которые активно, добросовестно и ответственно работали в течение всего семестра.

В качестве промежуточных форм контроля использовалось тестирование. Всего за семестр студентам было предложено четыре теста. Каждый тест содержал по двадцать пять заданий, из них пятнадцать заданий с выбором одного правильного ответа из пяти предложенных, пять заданий открытого типа и пять заданий на установление соответствия. Два теста были направлены на проверку знаний, полученных в ходе теоретического обучения (материал лекций и учебной литературы). Два теста носили атрибутивный характер и были нацелены на проверку знания текстов. Максимальный общий итог баллов по всем тестам составлял 100 баллов. Студенты, набравшие более 80 баллов за четыре теста, также получали бонус на экзамене при условии, что ни в одном из тестов результат не опускался ниже 75%.

В целом полученные результаты оказались более чем удовлетворительные. Студенты охотно втянулись в игру. К экзамену по зарубежной литературе они подошли с хорошими результатами, многие имели бонусы. И самое главное, они прочитали художественные тексты не по обязанности, не по диагонали и не по изданию с кратким изложением. Они открыли для себя возможности художественной литературы в плане повышения уровня профессиональной подготовки и как материала, богатого идеями и формами, которые могут быть использованы в журналистике.

Исаева Е.В.

О КОНЦЕПЦИИ КУРСА ПО ВЫБОРУ «ЗАРУБЕЖНЫЙ РОМАН XX ВЕКА»

Курс по выбору «Зарубежный роман XX века» читается на факультете иностранных языков Елецкого госуниверситете им. И. А. Бунина с 2002 года. Дисциплина включает в себя лекционный курс (34 часа), 17 часов семинарских и практических занятий (анализ текстов), выполнение аудиторных контрольных работ, просмотр и обсуждение экранизаций художественных произведений, самостоятельную работу (чтение и сопоставление текстов, знакомство с научной и критической литературой, подготовку докладов и мультимедийных презентаций). Завершается изучение дисциплины зачетом.

Цель спецкурса «Зарубежный роман XX века» – познакомить студентов, изучающих иностранные языки, с различными образцами жанра романа в литературе зарубежных стран прошедшего столетия, так как именно романная форма является наиболее распространенной в искусстве XX века. Актуальность спецкурса определяется задачами филологического образования: дать студентам представление о специфике жанра романа, об особенностях зарубежных романов XX века, их тематическом и повествовательном своеобразии; познакомить с разновидностями этой художественной формы (философский, интеллектуальный, психологический, социальный, роман-миф, экзистенциальный, роман-антиутопия и др.); способствовать формированию навыка анализа художественных текстов, выявления авторской позиции; расширять читательский и культурный кругозор студентов гуманитарных специальностей.

Естественно, что в рамках спецкурса невозможно охватить большой объем произведений, поэтому для рассмотрения были выбраны наиболее репрезентативные тексты, признанные образцами той или иной разновидности жанра и ставшие событием в литературной жизни эпохи (акцент был сделан на произведения второй половины XX столетия). В основном, это сочинения европейских англо-, немецко- и франкоязычных авторов, что дает возможность студентам при желании читать их на языке оригинала. В список литературы включены произведения нобелевских лауреатов, а также тексты, которые привлекли внимание читателей и кинематографистов – были экранизированы. В список включены и романы двух писателей с американского континента: Д. Д. Сэлинджера и Г. Г. Маркеса. Список литературы составлен таким образом, чтобы студенты, получив информацию о специфике отдельных разновидностей жанра или о тенденциях творчества того или иного автора из лекции преподавателя, при подготовке собственного анализа могли обратиться к другим произведениям того или иного писателя или к другим произведениям единой жанровой разновидности. Сам материал курса предполагает проведение параллелей с произведениями литературы предшествующих периодов, с отечественной литературой, знакомство с воплощением произведений в киноискусстве, что способствует повышению уровня общей культуры студентов-филологов, а также создает дополнительный стимул для проведения сопоставительных исследований и совершенствования риторических навыков.

Определенные сложности связаны с тем, что курсы «История зарубежной литературы», «История литературы Западной Европы

и США», согласно учебному плану, читаются на факультете уже после курса по выбору «Зарубежный роман XX века», поэтому преподавателю периодически приходится «забегать вперед» (а точнее – возвращаться назад), давать комментарии к аллюзиям на те или иные произведения предшествующих эпох. Но так как на факультете иностранных языков давно имеется согласованный со всеми заинтересованными преподавателями список обязательных художественных текстов зарубежной литературы, студенты к моменту начала занятий уже знакомы с необходимыми произведениями, что значительно облегчает задачу преподавателя, ведущего курс «Зарубежный роман».

Курс строится по проблемно-жанровому принципу, в ходе занятий рассматриваются различные разновидности романов: экзистенциальные, философские, психологические, антиутопические и др. Существует определенная сложность в самой классификации жанровых видов, ведь порой один роман можно причислить и к группе экзистенциальных, и к группе философских (А. Камю «Чума»), а роман У. Голдинга «Повелитель мух» – это одновременно и притча, и пародия, и антиробинзонада. Деление на разделы обусловлено не национальным принципом, как в курсе зарубежной литературы, а проблемно-тематическим, что определяется логикой построения дисциплины: в центре внимания оказываются вопросы жанровой специфики. В рамках курса студенты должны познакомиться с комплексом художественных текстов, вошедших в сокровищницу мировой литературы; усвоить понятия «роман» (и его жанровые разновидности), «экзистенциализм», «постмодернизм», «интертекстуальность»; уметь анализировать и сопоставлять произведения, сходные по тематике, выделять средства создания образов, определять элементы сюжета; уметь сопоставлять литературные тексты и экранизации произведений; логично и обоснованно излагать свою позицию. В процессе изучения курса студенты приобретают умения рассматривать произведения в культурном контексте эпохи; выявлять типологические особенности отдельных разновидностей жанра; устанавливать межнациональные связи (в том числе проводить параллели с русской литературой); анализировать произведения, относящиеся к различным разновидностям романной формы (антиутопический, экзистенциальный, философский, психологический, исповедальный, постмодернистский и др.), проводить проблемный анализ при подготовке к семинарским и практическим занятиям (например, «Общее и различное в изображении

государственного устройства в романах-антиутопиях»). Подготовка к занятиям способствует совершенствованию умения пользоваться справочной и критической литературой, а также интернет-ресурсами, самостоятельно анализировать выбранные произведения. Стоит отметить, что направленность данного курса литературоведческая, а не лингвистическая: тексты читаются в переводах, при желании студентов – на языке оригинала, но так как учебные группы на факультете смешанные, на занятиях ведется анализ переводов. Лингвистический анализ текста осуществляется на занятиях по курсу «Основы анализа текста», которые ведутся параллельно с курсом «Зарубежный роман».

Одной из форм работы в рамках данного курса являются кинозанятия. В копилке преподавателя собран богатый видеоматериал: известные экранизации произведений, включенных в список обязательных художественных текстов. По согласованию со студентами на специальных занятиях проходит просмотр фильма на языке оригинала с подстрочным переводом или дублированная версия, а затем к очередному занятию студенты готовят рецензии, которые обычно становятся поводом для плодотворной дискуссии. В течение нескольких семестров я отслеживала уровень усвоенности тем, которые изучались с применением мультимедиа-технологии и кинозанятий, и могу отметить, что именно эти материалы обычно лучше всего запоминались студентами разных групп. В анкетах, которые были предложены студентам в конце прошлого семестра, практически все отмечали необходимость активного использования этой технологии, так как она облегчает усвоение и понимание материала.

Последнее практическое занятие по курсу обычно проводится в форме конференции, к которой студенты готовят творческие выступления: им рекомендованы варианты тем для докладов, но при желании они могут сформулировать тему своего выступления самостоятельно, главное, чтобы она не повторяла тем и материалов лекционных и практических занятий. Работы могут вестись попарно или в творческих группах, приветствуется подготовка мультимедийного проекта. Студентам разрешается сделать презентацию романа, не включенного в список текстов к курсу, что позволит расширить читательский кругозор сокурсников. При подготовке задания студенты могут пользоваться списком источников ко всему курсу, подбирая материалы самостоятельно. Приветствуется презентация романов современных авторов, прочитанных на языке оригинала.

Одна из проблем, которую всегда отмечают студенты, – трагический характер произведений XX столетия. Достаточно сложно двадцатилетним молодым людям воспринимать тексты, полные пессимизма. Однако именно таков характер многих классических произведений прошлого столетия. Возможно, стремление избежать тягостного впечатления побудило нас «разбавить» список отдельными не столь трагическими произведениями и исключить из курса романы Г. Гессе и Г. Грасса, с которыми студенты знакомятся в рамках курса «Зарубежная литература». Программа и содержание курса постоянно корректируются, в том числе с учетом интересов студентов, которые вправе предлагать для чтения и обсуждения самостоятельно прочитанные произведения.

Приложение.

Список обязательных художественных текстов:

1. Хаксли О. О дивный, новый мир / Брэдбери Р. 451 ° по Фаренгейту / Мерль Р. Мальвиль / Замятин Е. Мы / Толстая Т. Кысь (Одно произведение на выбор).
2. Оруэлл Д. 1984 / Скотский хутор. Один из романов на выбор.
3. Камю А. Чума / Посторонний
4. Грин Г. Тихий американец (Наш человек в Гаване / Доктор Фишер из Женевы, или Ужин с бомбой). В скобках указаны тексты, из которых студенты выбирают.
5. Голдинг У. Повелитель мух
6. Берджес Э. Заводной апельсин
7. Мердок А. Черный принц (Единорог / Отрубленная голова / Под сетью / Колокол)
8. Фаулз Д. Коллекционер / Женщина французского лейтенанта / Волхв (2 романа на выбор)
9. Саган Ф. Здравствуй, грусть! (Немного солнца в холодной воде / Любите ли вы Брамса?)
10. Сэлинджер Д. Д. Над пропастью во ржи.
11. Белль Г. Глазами клоуна / Бильярд в половине десятого
12. Фриш М. Homo Faber.
13. Зюскинд П. Парфюмер.
14. Маркес Г. Г. Сто лет одиночества.
15. Гавальда А. Я ее любил. Я его любила. (Просто вместе / Тридцать пять кило надежды)

Темы докладов к итоговому занятию-конференции:

1. Проблема насилия в зарубежном романе XX века (У. Голдинг, Э. Берджес, Д. Фаулз, П. Зюскинд).
2. Особенности повествовательной манеры в романах Д. Фаулза «Коллекционер» («Женщина французского лейтенанта», «Волхв»).
3. Образы Жана Батиста Гренуя («Парфюмер» П. Зюскинда) и Фредерика Клегга («Коллекционер» Д. Фаулза).
4. Функции повествования от первого лица в зарубежных романах XX века.
5. Психология Сессиль (Ф. Саган «Здравствуй, грусть!») и Холдена Колфилда (Д. Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»).
6. Холден Колфилд (Д. Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи») и Алекс (Э. Берджес «Заводной апельсин») – молодые герои XX столетия.
7. Классика зарубежного романа XX в кинематографе: плюсы и минусы экранизаций (рецензия на ряд постановок).

Иванова Е. Р.

ЛИТЕРАТУРА БИДЕРМЕЙЕРА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА

Традиционно изучение и преподавание немецкой литературы XIX века, как и западноевропейской литературы данного периода, разделены на две части: романтизм и реализм. При этом учебная программа нацелена на знакомство только с вершинными достижениями в области литературы и оставляет без внимания явления второстепенные, но не менее важные в общей картине литературного процесса. Более того, в большинстве учебных планов не отражена преемственность этих двух важнейших направлений и никак не восполняется «пробел» между романтизмом и реализмом, то есть время, когда жили и творили многие весьма маститые писатели. Так, постромантический период в истории немецкой литературы XIX век был отмечен сосуществованием разнообразных и противоположных явлений. Особенностью динамики немецкой литературы на данном этапе стало постепенное движение к реализму. В Германии, как уже отмечалось, «переход» к реализму сопровождался появлением множества разнообразных художественных явлений:

движение «Молодая Германия», политическая литература Бюхнера и Берне, творчество «друга прекрасных форм» А. фон Платена и других. Общеευропейские политические события: наполеоновская экспансия, установление Венского конгресса, предполагающего реставрацию дореволюционного состояния общества, французские революции 1830 и 1848 гг. оказали значительное влияние на общественное сознание. В Германии 20-30 гг. они получили живой отклик. В литературе это проявилось в утверждении общественно-политических тем, что было оценено критикой как конец «художественного периода» немецкой литературы. Новый литературный период, по мнению прогрессивных деятелей литературы, должен был окончательно порвать с романтическими традициями. Единым литературным фронтом против романтизма выступили писатели и критики, чьи идеи и взгляды на литературу были порой противоречивыми (Берне, Винбарг, Гейне, Руге, Эхтермейер). Однако новая политизированная литература не стала единственным доминирующим литературным течением, так как свою творческую деятельность продолжали романтики Эйхендорф, Уланд, Шамиссо, поэты «швабской школы». Более того, именно в 20–30 гг. формируется и начинает интенсивное развитие литературное течение бидермейер, получившее свое признание и название лишь в XX веке.

Литературный бидермейер формировался в литературе Германии с середины XVIII в. Пройдя долгий путь развития от моральных еженедельников и бюргерской драмы, перенеся давление критиков и противостояние романтизму, литература бидермейера сохранила свои лучшие традиции, которые выкристаллизовывались в потоке тривиальной литературы, не прекращающей своего развития в период господства на литературной арене романтизма, и тем самым отстояла право на существование. К началу 20-х гг. XIX в., когда исчерпавший себя романтизм окончательно утрачивает изначальный идеологический пафос, на литературную арену выходит бидермейер. А. В. Михайлов пишет: «В силу исторического развития бурно начавшийся романтизм не мог выполнить возложенных на него задач и, выдохшись, привел к существованию одновременно самых различных художественных систем, стилей и т. д. А наступившая реакция, период реставрации, который был отчасти искусственно устроенным застоем, целым укладом застоя, привели к стабилизации литературы в ее таком разнообразном, противоречивом состоянии... Весь этот разнобой и перекрывается зданием бидермейера»¹. Литература бидермейера, являясь одним из течений

немецкой литературы XIX в., в силу сложившихся обстоятельств постромантического периода стала одним из доминирующих течений. Обращенная к современности, уже выработавшая свои методы освоения действительности, литература бидермейера заняла нишу, образовавшуюся в период «между романтизмом и реализмом». Бидермейер середины XIX в. представляется нам новым этапом развития, на котором это литературное течение обретает характерную завершенность.

В литературе бидермейера появляется принцип изображения действительности, который был признан обществом. Возникнув как литература определенного класса, литература бидермейера по мере развития отрывается от бюргерских корней и становится явлением массовой литературы, в которой «с наибольшей полнотой выявляются средние литературные нормы эпохи»². Литературный бидермейер в постромантическую эпоху становится явлением массовой литературы, игнорировать которое было невозможно. Ориентированная на упрощенные эстетические потребности, рассчитанная на невзыскательного читателя, ищущего в печатной продукции прежде всего развлечения, литература бидермейера была адресована среднему сословию. Во многом за счет популярности произведений писателей этого литературного течения оно становится доминирующим в общем литературном процессе 20-30-х гг. XIX в.

Долгое время эту значимую составляющую немецкой литературы реставрационного времени историки литературы просто игнорировали. Это было продиктовано социологизированным подходом к изучению литературы. В последнее время взгляды на этот период немецкой литературы изменились, и сегодня о бидермейере пишут довольно часто. Однако представление о литературе бидермейера основывается на произведениях всего лишь нескольких авторов, в творчестве которых черты литературного бидермейера обрели уже ярко выраженный характер (например, традиционно называется Э. Мерики, А. Дросте-Хюльсгофф, А. Штифтер, Ф. Грильпарцер).

Таким образом, признание сегодня существования литературного бидермейера значительно меняет устоявшееся представление о литературном процессе Германии середины XIX века.

На сегодняшний день в немецкой филологии существует целая научная школа, занимающаяся проблемами литературного бидермейера, явления, значимого для культуры Германии, Австрии и Европы в целом. В современной науке отмечается повышенный интерес к бидермейеру в различных его проявлениях. Х. Сейдлер отмечает: «Эпоха примерно с 1810 г. по 1848 г. во многих отношениях находится сейчас

в фокусе научных интересов, притом не только само это время с его литературным творчеством, но и все новые научные работы о нем. Ведь стало ясно: привычная и общепринятая в прошлом периодизация немецкой литературы XIX века – до 1830 г. эпоха Гете, 1830-1880-е годы – эпоха реализма с кульминацией после 1850 г. – не соответствует сегодняшнему пониманию»³. В работах о литературном бидермейере очевидна тенденция к расширению его «географии», применению термина «бидермейер» к явлениям, далеким от него (например, рассматривают викторианство как вариант английского бидермейера⁴).

Советское литературоведение долгое время игнорировало бидермейер. В пятитомной «Истории немецкой литературы» (1963), в «Истории всемирной литературы» (1988) о нем не говорится ни слова. Одним из первооткрывателей литературного бидермейера в России можно назвать Н. Я. Берковского, который в статье о «Повестях Белкина» А. С. Пушкина говорит о бидермейере в русской литературе, а затем в работе «Романтизм в Германии» упоминает о нем в связи с творчеством Л. Тика. В 1986 г. вышло в свет переведенное с немецкого языка трехтомное издание «Истории немецкой литературы», где литературе бидермейера отведено две страницы, причем явление не изучается, а лишь констатируется факт: «Нельзя не признать, что бидермейер все-таки существовал»⁵.

В последнее время в отечественной науке появился целый ряд работ, в которых рассматривается проблема литературного бидермейера. Это обширный культурологический труд А. В. Михайлова «Языки культуры», в одной из глав которого речь идет о бидермейере⁶. Следует также отметить монографию М. И. Бента «Немецкая романтическая новелла. Генезис, эволюция, типология»⁷, где в контексте литературы бидермейера анализируются новеллы В. Гауфа. Интересна статья германиста А. А. Гугнина «Пауль Хейзе, бидермейер и немецкая литература XIX века»⁸. В диссертации Е. А. Панковой «Позднее творчество Л. Тика: (Проблематика. Поэтика)» (1998)⁹ содержится краткое упоминание о бидермейере в связи с творчеством немецкого романтика. Из последних исследований, в которых упоминается бидермейер, следует назвать книгу Ф. П. Федорова «Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика» (2004)¹⁰, а также исследование Л. Н. Полубояриновой, посвященное проблемам австрийского бидермейера¹¹. Отдельную группу составляют работы, в которых речь идет о бидермейере в русской литературе и искусстве.

Литературный бидермейер XIX в. составляли произведения, разные с точки зрения их художественной ценности. В рамках

этого литературного течения очевидна дифференциация. Подчеркивая неоднородность явления, исследователи используют термины «тривиальный бидермейер» и «высокий бидермейер» (В. Битак, Й. Шнайдер, Л. Н. Полубояринова, П. Хаккс и др.).

Особенностью литературы «тривиального» бидермейера являлась ее ориентированность на непритязательные вкусы бюргерства. Целью этих невзыскательных произведений было развлекать и трогать читателя, поэтому писатели «тривиального бидермейера» выбирали сюжеты из современной жизни, избегая аллегорий, фантазии и символов, чтобы их «творения» были понятны простому обывателю. В целом эта литература занимала важное место в сознании немцев. Несмотря на все художественные недостатки, она утверждала важные жизненные ценности. Как и авторы бюргерских драм и сентиментальных романов XVIII в., писатели «тривиального бидермейера» черпали сюжеты из частной жизни обычных героев. Доступный и близкий всем материал, украшенный эмоциями, подкрепленный моралью, становился бестселлером, который читали и молодое, и взрослое поколения.

Другой стороной литературного бидермейера является «высокий бидермейер». В нем частная жизнь обыкновенного человека осмысливается в контексте главных этических и эстетических тенденций времени. Произведения именно этой ветви бидермейера и дают возможность вписать его в контекст немецкой классической литературы XIX в. Писатели этой ветви литературного течения выступили как сторонники пассивного восприятия современности. основополагающей идеей их мировоззрения и творчества стало отречение от активной жизненной позиции. Отсюда присущая литературе «высокого» бидермейера меланхолия, идеализация прошлого, в которой культ «старого доброго времени» обретает возвышенный, и даже пафосный, характер.

В творчестве писателей, представляющих «высокий» бидермейер, значительное место занимает религия, искусство, а проблемы частной жизни показаны с большей глубиной и обстоятельностью. Можно сказать, что темы, сюжеты и конфликты, популярные в «тривиальном бидермейере», обретают здесь эстетическое содержание. В отличие от литературы «тривиального» бидермейера, которая была явлением массовой культуры (и потому ее сущность обнаруживалась на основе сравнения множества произведений разных авторов), представление о «высоком» бидермейере складывается в результате знакомства с творчеством довольно небольшого круга писателей, каждый из которых обладает самобытным талантом. Своеобразие немецкого «высокого» литературного бидермейера

в нашем исследовании представлено на материале творчества самых ярких его представителей: А. фон Дросте-Хюльсхоф, Э. Мери-ке и В. фон Шеффеля.

Предпринятое автором изучение литературы немецкого бидермейера в формате докторской диссертации, а также написанные монография и учебное пособие¹² позволяют говорить о целесообразности введения в содержание курса по истории немецкой литературы XIX века материал об этом интереснейшем литературном течении.

¹ Михайлов А. В. Проблемы анализа перехода к реализму в литературе XIX века / А. В. Михайлов // Языки культуры. М.: «Языки русской культуры», 1997. С. 100.

² Лотман Ю. В. Массовая литература как историко-культурная проблема / Ю. В. Лотман // О русской литературе. СПб.: Искусство – СПб., 1997. С. 818.

³ Seidler H. Österreichischer Vormärz und Goethezeit / H. Seidler. Wien, 1982. S. 44.

⁴ Brie F. Literarisches Biedermeier in England / F. Brie // Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Bd.13. Halle, 1935.

⁵ Бетхер К. Немецкая литература между 1830 и 1895 годами / К. Бетхер // История немецкой литературы: в 3 т. / под ред. А. С. Дмитриева. М.: Радуга, 1986. Т. 2. С. 107.

⁶ Михайлов А. В. Проблемы анализа перехода к реализму в литературе XIX века / А. В. Михайлов // Языки культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 43-111.

⁷ Бент М. И. Немецкая романтическая новелла. Генезис, эволюция, типология / М. И. Бент. Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1988.

⁸ Гугнин А. А. Немецкая литература XIX века. От романтизма до бидермейера. Статьи, переводы, комментарии, библиография. Выпуск первый / А. А. Гугнин. Новополюцк-Москва, 2002. С. 173-185.

⁹ Панкова Е. А. Позднее творчество Л. Тика: (Проблематика. Поэтика). Дисс. ... канд. филол. наук / Е. А. Панкова. Воронеж, 1998.

¹⁰ Федоров Ф. П. Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика / Ф. П. Федоров. М.: МИК, 2004.

¹¹ Полубояринова Л. Н. «Бедный музыкант» Франца Грильпарцера / Л. Н. Полубояринова // Немецкая литература между романтизмом и реализмом (1830–1870): тексты и интерпретации / сост. Й. Шмидт, А. Г. Березина. СПб.: Изд-во «Бельведер», 2003. С. 558-583.

¹² См.: Иванова Е. Р. Литература бидермейера в Германии XIX века. Монография. М., «Прометей», 2007; Иванова Е. Р. Литература бидермейера в Германии XIX века. Дисс. ... доктора филол. наук. М., 2008 г.; Иванова Е. Р. Литература немецкого бидермейера. Учебное пособие. Орск, 2010.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АВТОРСКОГО ТЕКСТА
И УФИМСКОЙ СЦЕНИЧЕСКОЙ ВЕРСИИ
ПЬЕСЫ Т.УАЙЛДЕРА «НАШ ГОРОДОК»
КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ НА ЗАНЯТИИ
ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Пьеса «Наш городок» (1938) – самая популярная среди драматургического наследия Т.Уайлдера. Она практически не сходила со сцен американских театров, неоднократно ставилась она и в нашей стране. Зрителей по-прежнему привлекает универсальный философский характер проблем, поднимаемых автором в произведении. «Какова связь между бесчисленными «незначительными» деталями нашей повседневной жизни, с одной стороны, и великой бесконечностью времени, истории и религии с другой?» – задавал вопрос Уайлдер в предисловии к пьесе¹. В Уфе на сцене Русского драматического театра постановка пьесы была осуществлена литовским режиссером Л.М.Зайкаускасом несколько лет назад, и с тех пор постоянно присутствует в афишах театра.

«Наш городок» как одно из наиболее ярких произведений драматургии США XX века входит в рекомендуемый список чтения для студентов-филологов, изучающих в вузе курс зарубежной литературы. Традиционная вузовская методика проведения занятий предполагает наряду с лекциями организацию практических семинарских занятий, во время которых студенты учатся анализировать художественное произведение, сознательно следить за мыслями писателя, за логикой его образов, понимать произведение как художественное единство, выступать с самостоятельными сообщениями, дискутировать, отстаивать свои суждения. При этом современная методика ищет пути активизации деятельности учащихся, повышения уровня преподавания гуманитарных дисциплин. После предварительного внимательного знакомства с оригинальным текстом пьесы несомненный интерес может представлять организация совместного посещения театра с последующим обсуждением постановки, сравнения режиссерского прочтения пьесы с авторским замыслом, что позволит глубже и точнее определить как общий идейный замысел произведения, так и роль отдельных эпизодов и деталей в его раскрытии.

Можно предложить следующие проблемы для обсуждения:

1) **Роль и место образа Ведущего в пьесе.** Эта роль в авторском тексте обозначена как «Stage Manager». Представляются ли русские переводы «ведущий» (И.Ступникова, М.Шершевская), «помощник режиссера» (Ю.Родман) адекватными? Каковы функции этого персонажа? Будучи деловым человеком и являясь «объективным» комментатором событий пьесы, должен ли он при этом перетягивать внимание зрителей с других исполнителей на себя, легкомысленно и непринужденно вести светскую беседу со зрителем, менять костюмы по ходу пьесы, как это делает в уфимской режиссерской версии С.Басов?

2) **Оформление сцены и его роль в раскрытии авторского замысла.** Какой эффект достигается отсутствием в спектакле занавеса? традиционных декораций? материальных предметов, которыми по ходу спектакля оперируют актеры? Соотнесите это решение с высказыванием Уайлдера: «Наши притязания, наши надежды, наше отчаяние гнездятся в сознании – не в вещах, не в «декорациях»². Какая роль при этом отводится тем тем единственным элементам декорации, которые все же присутствуют в пьесе Уайлдера (два одинаковых увитых зеленью крыльца с двух сторон сцены)? Какой эффект приносит замена их Л. Зайкаускасом на единственный гигантский комод, выезжающий на сцену в начале первого акта?

3) **Сценические образы персонажей и их соответствие авторскому замыслу.** Внимательно прочитайте авторские ремарки, характеризующие внешность главных героинь. Миссис Гиббс: «*a plump, pleasant woman in the middle thirties*». Миссис Уэбб: «*a thin, serious, crisp woman*». Облик персонажей у Уайлдера соответствует манере их поведения на протяжении пьесы: миссис Гиббс – оживленная болтушка, весело беседующая со своими цыплятами, спешащая поделиться с соседкой бытовыми новостями («*or I'll burst*»); в то время как миссис Уэбб – женщина сдержанная, строгая, несколько педантичная (см. ее разговор с детьми при первом появлении на сцене), глубоко чувствующая, но не привыкшая выказывать свои чувства публично. В спектакле же все представляется наоборот: миссис Гиббс (И. Агашкова) излишне аристократична, в то время как миссис Уэбб (Т. Макрушина), выглядящая, напротив, очень «домашней» и уютной, кажется веселой и простодушной. В этой ситуации возникает определенное несоответствие между зрительным образом и поведением персонажа, что можно рассмотреть на примерах отдельных сцен: беседы двух героинь в I акте, разговора

об органисте при возвращении из церкви и т.п. Оправданно ли введение режиссером песни про козла, исполняемой двумя героинями во время разговора о мужьях? Как это соотносится с их общей психологической характеристикой и поведением? Так же можно проанализировать сценические образы Эмили и Джорджа, более соответствующие авторскому замыслу, хотя и приобретающие в отдельных эпизодах утрированно-гротескные черты (особенно в случае с Джорджем).

4) Оправданность / неоправданность сокращения и изменения авторского текста в отдельных сценах. Режиссер, учитывая требования времени и характер аудитории, как правило, вносит собственные незначительные изменения в авторское произведение, однако подобные изменения ни в коем случае не должны искажать общий авторский замысел. К примеру, довольно длинный разговор двух горожан на кладбище в начале III акта действительно не сообщает зрителю практически ничего нового и может быть сокращен без видимого ущерба для пьесы. Также вполне оправданно выглядит устранение из речи персонажей американских страноведческих реалий, которые российский зритель далеко не всегда способен правильно воспринять: Мэйфлауэр, Дочери революции, Геттисберг, покупка Луизианы в большинстве случаев не вызовут у отечественной зрительской аудитории тех же ассоциаций, что у американской, а лишь создадут дополнительные трудности при восприятии речи персонажей. Но всегда ли купюры кажутся столь обоснованными? Например, стоило ли удалять «вопрос из зала» в I акте, касающийся социально-классовых противоречий в городке, который, видимо, показался режиссеру слишком «марксистским», порожденным «красными тридцатыми» и не соответствующим сегодняшней обстановке? Не лишило ли это Гроверз Корнерз довольно важной авторской характеристики: в этом сонном провинциальном городке жители не интересуются ничем, даже улучшением собственного положения, и не склонны что-либо менять в своей жизни? Или: для чего нужны Уайлдеру три бейсболиста в церкви во II акте, которых режиссер не вывел в своем спектакле? Не лишается ли при их отсутствии поведение Джорджа, чувствующего внезапное желание сбежать с собственной свадьбы, психологического обоснования?

5) Какова главная идея произведения? Как она соотносится с общим направлением творческих и философских поисков Т.Уайлдера: обнаружением великого единого замысла, скрытого «узора на ковре», который невозможно охватить человеческим взглядом, но в котором, тем не менее, важны любые мельчайшие детали, поскольку без них

рисунок не может сложиться? Не об этом ли говорит адрес на письме, полученном маленькой жительницей городка: «Джейн Крофут, ферма Крофутов, Гроверз Корнерз, графство Саттон, штат Нью Гэмпшир, Соединенные Штаты Америки, Северная Америка, Западное полушарие, Земля, солнечная система, вселенная, мир Господень»³? Каким образом эта идея находит последовательное выражение в пьесе? Какую роль играет время в произведении? Имеет ли оно ли-нейную направленность? Почему? Какое место отводится автором городку Гроверз Корнерз в общем вселенском замысле? В этом контексте оправдано ли режиссерское решение выставить в I акте фигуру профессора, представляющего город в исторической, геологической и антропологической перспективе в откровенно карикатурном виде, заставляя зрителей громко смеяться над внешними деталями поведения персонажа и полностью игнорировать за этим смысл произносимых слов?

Подобные беседы учат студентов внимательной работе с художественным текстом, дают пищу для размышлений и сопоставлений, способствуют развитию познавательных и исследовательских умений учащихся.

¹ Wilder T. Preface to "Our Town" (unpublished) [эл. ресурс]. Режим доступа: www.alleytheatre.org/Alley/Thoughts_on_Thornton_Wilder_and_Our_Town_EN. Дата обращения: 01.03.2010.

² Readings on Thornton Wilder / Katie de Koster. – San Diego, C.A.: Greenhaven Press, 1998. – P.81.

³ Уайлдер Т. Наш городок // Избранное. Сборник. Сост. Ю.Г. Фридштейн. – М.: Радуга, 1988. – С.314.

Орехов Б. В.

ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЛИТЕРАТУРЕ

Общим местом является вызревшее в недрах теории информации соображение, что для успешности коммуникации всеми вступающими в неё сторонами должно соблюдаться единство кодирования. Иными словами, очевидная неудача постигнет и адресата, и адресанта, если они будут вкладывать различные понятия в тот знак, который, как им кажется, содержательно одинаков для них обоих. Межъязыковые омонимы (т. н. «ложные друзья переводчика») ярче всего иллюстрируют это положение в лингвистике. Польские слова *stroić*, *sklep*, *sztuka* похожи на соответствующие

русские, но соотносятся для носителя польского языка с совсем другими реалиями, и неподготовленный русскоязычный участник коммуникации, столкнувшись с ними, почти наверняка окажется в заблуждении и относительно их значения, и относительно общего смысла высказывания. Положение, скорее всего, усугубится близким родством языков, благодаря которому русскоязычного коммуниканта будет сопровождать обманчивое ощущение сходства всех польских слов с русскими.

В процессе, если так можно сказать, «педагогической коммуникации», когда происходит передача информации от учителя к ученику, мы сталкиваемся с той же проблемой. В идеальном, то есть недостижимом, случае необходимо быть уверенным, что преподаватель и студент едины в представлениях о базовых понятиях, касающихся их предмета, а в случае с литературоведением таким базовым понятием, конечно, будет сама литература.

Увы, как раз в случае литературоведения в существовании искомого единства есть сомнения. Причём речь идёт далеко не о частных оценочных случаях, когда студент или преподаватель могут услышать от противоположной стороны коммуникации неприемлемое для него мнение о том, что, например, Бегбедер, Коэльо или Джулиан Барнс – это «вообще не литература». Всё гораздо сложнее. Возможно, что глубоко различны не только сами представления о том, какие функции выполняет художественная литература и зачем она нужна человеку, но даже и о том, что она собой представляет и какое место может занимать в картине мира, соответствующая ей система стереотипов, её «эйдос», (в лосевском смысле) миф.

В прошлом году нами на трёх филологических факультетах был проведён опрос. На вопрос «зачем нужна литература в современном мире?» в общей сложности ответило 159 студентов первого и второго курсов. Опрос выявил полную неотрефлексированность, а следовательно, глобальную мифологичность представлений о литературе среди студентов-филологов. Об этом нам уже приходилось писать¹. Все изобретённые студентами объяснения сводились к 8 шаблонным ответам:

– представление о художественной литературе как об учебнике истории (в 34,6% ответов): «Благодаря литературе можно узнать о жизни наших предков»; «Это все равно, что история, только намного живее и ярче»;

– литература как источник духовного обогащения (33,4%). Иногда духовное обогащение и воспитание оказываются заключены

в одну формулу: «Литература играет огромную роль в плане эстетического и духовного воспитания человека»;

- литература как средство расширения кругозора и развития интеллектуальных способностей (28,9%): «Повышает наш интеллект ума и образованность»;

- литература как учебник жизни (23,3%): «Любой современный человек должен читать классику, ведь это духовное обогащение, расширение кругозора и, наконец, даже пособие по воспитанию»;

- литература как образец нравственного поведения (18,9%);

- литература как средство обучения грамотности и развития речи (18,2%). Самый эффектный, конечно же, вариант был подан следующим образом: «Чтение художественной литературы развивает грамотность»;

Неудовлетворительно в этом перечне всё, а главным образом то, что ничто из названного не является специфическим именно для литературы как рода деятельности, предмета изучения и вида искусства. За этим набором можно увидеть прежде всего наследие советской дидактики: Г. А. Гуковский, в начале своей книги «Изучение литературного произведения в школе» жалующийся на ту же неотрефлексированность сущности литературных и литературоведческих занятий², в конце концов приходит к почти тому же набору объяснительных факторов литературы и её изучения: «Сюда относится, например, и привитие навыков устной и письменной речи, и вообще углубление и расширение филологического запаса учащихся, и даже укрепление их грамотности. Сюда относится и элементарно-осведомительная функция литературы и истории ее, расширяющая эмпирический опыт учащихся: изучая произведения писателей, а также жизнь и писателей, и литературы в целом, учащиеся познают жизнь прошлого, как бы живут в разные эпохи и в различных местах, видят жизнь многообразных различных людей...»³. Не вдаваясь в многомерную проблему концептуальной разницы между ответами студентов и мнением Гуковского, заметим следующее. Какие бы цели ни преследовало изучение литературы в школе, очевидно, что вузовский уровень отношения к литературе должен быть иным, сфокусированным прежде всего на специфических для литературы аспектах. А он таковым не является, оставаясь в пределах школьного положения вещей, где литература выступает иллюстрацией к учебнику истории, пособием по этике и приложением к орфографическому справочнику.

Осмысление литературы, как мы видим, происходит сугубо в терминах прагматической ценностной модели. По сути, это вульгаризированная вариация на тему господствующей концепции литературы в риторическую эпоху. Отсюда и связь с типологически сходной советской эпохой: о параллелях между классицизмом и социалистическим реализмом как прескриптивными стилями писали неоднократно. Но вот что любопытно. При всей укоренённости «классицизма» в сердцевине идеологии, определяющей восприятие студентом литературы, как раз тексты XVII–XVIII веков обычно не особенно его интересуют, играя роль своего рода «предлитературы», «долитературы». Литература, грубо говоря, начинается с XIX века, и им же заканчивается, потому что если литературу XIX века, во многом вопреки её истинному идеологическому ядру, ещё можно рассматривать под «классицистски-прагматическим» углом зрения, то уже на рубеже веков студент непременно испытает (и испытывает) приступ жестокого когнитивного диссонанса, который только усилится к моменту изучения материала XX века⁴. Потому что трудно представить такой изощрённый интерпретаторский ход, который позволил бы увидеть учебник нравственности в «Улиссе» и исторический источник в «По направлению к Свану». Как обучать орфографии и развивать речь на материале поэзии сюрреалистов (или лучше – дадаистов) – это и вовсе отдельная учебно-методическая проблема. Не обязательно разрешимая.

Однако данные студентами ответы позволяют не только выявить то, о чём мы уже успели сказать, но и реконструировать фоновое представленное в текстах респондентов, лежащий в основе их представлений прототип, миф о литературе⁵. Теперь мы сосредоточимся на когнитивной схеме, которая определяет концептуализацию всех получаемых студентами знаний о литературе (и не только в ходе учебных занятий).

Мы позволили себе не восстанавливать миф о литературе современного литературоведа (и вузовского преподавателя литературы), сравнение с которым помогло бы понять глубину разрыва в представлениях о предмете литературы у студента и у специалиста. Однако скажем, что разрыв этот будет определяться в первую очередь градусом стереотипности взглядов, который сравнительно низок у литературоведа и критически высок у студента.

Сразу, чтобы не возвращаться к этому далее, сделаем необходимые оговорки: нижеследующие обобщения не претендуют на абсолютную силу и применимость. Это всего лишь реконструкция,

сделанная на довольно специфическом, хотя и обширном материале. Безусловно, наша модель нуждается в уточнениях и перепроверках, но поводом к размышлению она быть, тем не менее, может. Это последнее соображение и побудило нас представить результаты исследования учёному сообществу.

Итак, как студент представляет себе литературу? Во-первых, само слово литература менее всего ассоциируется в его сознании с набором текстов, комплексом персонажей или даже сюжетов. Литература – это почти овеществлённый, опредмеченный объект, существующий исключительно в виде бумажных книг, имеющих почти магический охранительный статус. Электронные версии художественных текстов и аудиокниги литературой являются уже не вполне. пример из анкет: «...интерес <к литературе – Б. О.> ослаб. К примеру, появились аудиокниги». В чём причина такого противопоставления? Возможно, в том, что для знакомства с текстами с помощью книг, как считают респонденты, нужно прилагать некоторые интеллектуальные усилия, то есть видят в этом своеобразную тренировку ума. Но такое допущение не только не объясняет неприятие студентами электронных версий текстов, которые, вроде бы, требуют не меньших усилий, но и прямо противоречит высказываниям многих респондентов, ценящих в литературе возможность эскапизма. Некоторые даже прямо говорят о совершаемом литературой «расслаблении мозга». «Лично для меня с помощью чтения художественной литературы я могу на какое то время успокоиться и расслабиться». Таким образом, нет иных объяснительных причин, кроме архаического, связанного с магией представления о письменной культуре, как мы видим, вполне устойчиво функционирующего и по сей день. Вообще, как можно наблюдать, степень сакрализации поэзии велика даже в среде специалистов.

Основной антагонист литературы в этой системе – телевидение. Телевидение предстаёт проводником агрессии и безнравственности. В пресуппозиции содержится утверждение, что литература от этих пороков избавлена. Иными словами, мы вновь натываемся на соответствующее нормам классицизма представление о литературе. Опасность, от которой литература охраняет общество, это т. н. «*дигрoдация*» (крайне мало кто из употребивших это слово смог написать его без ошибок). Эта аллегорическая или даже эмблематическая картина, заметим, тоже очень в духе риторической эпохи.

Ключевой для опрашиваемых стала категория ошибки. Как можно реконструировать, литературные произведения, главным

образом, помогают проследить за неверными поступками персонажей и тем самым избежать аналогичных собственных: «Мы сопереживаем ге-рою, ощущаем его чувства, учимся на его ошибках»; «Мы можем вынести из этих ситуаций определенные уроки, сопоставить поведение героя и свое поведение. Мы можем учиться на его ошибках». Литература как каталог ошибок вполне вписывается в идею учебника жизни, но плохо соотносится с реальной литературной действительностью. С точки зрения здравого смысла решительно отказываются быть каталогом жизненных ошибок и «новый роман», и новеллы Кафки.

Литература представляется тем, что позволяет «взглянуть на жизнь с разных сторон», то есть особым оптическим прибором, позволяющим также наблюдать какие-то непривычные, чудесные ситуации, эпохи и пространства. «Автор ставит своего героя в такие ситуации, что мало кто из людей в них бывал». Вероятно, студенты, считающие таким образом, будут разочарованы предельно невыразительным и условным пейзажем, например, пьесы «В ожидании Годо». Вариацией этого представления является мысль о том, что литература – это окно (дверь) в неведомый, необычайный мир, подобное кроличьей норе в «Алисе» Кэрролла. Сама по себе мысль об отделённости художественного мира от привычного, наблюдаемого кажется нам продуктивной. Но наивное наполнение художественной реальности именно волшебством и фантастикой вряд ли благодатная идеологическая почва для изучения, например, романов Хемингуэя.

Итак, отвлечённые (прежде всего, отвлечённые от самих художественных текстов) размышления студентов о литературе дают возможность увидеть, что литература предстаёт в их воображении либо изображением чего-то прекрасного и возвышенного, либо каталогом жизненных ошибок. То есть наименьших комментариев и пояснений требует в студенческой аудитории программная платформа классицизма. Просто потому что классицизм – это и есть природная концепция, в какой-то мере стихийно обращёнными носителями которой и являются студенты-филологи.

Как можно легко заметить, всё до сих пор сказанное ограничивается содержательным, фабульным наполнением литературных текстов. Художественная форма в господствующем мифе не участвует вовсе никак. В лучшем случае она видится тарой, вместилищем для предельно отвлеченного «философского» смыслового наполнения: «Он извлекает из произведения маленькие кусочки мыслей».

Важная для современной литературоведческой науки идея содержательности формы студенту глубоко чужда и непонятна.

В то же время ему присуще представление о таящемся где-то в глубинах литературного текста смысле. Смысле всеобъемлющем, непонятном, но в конечном счёте скучном и непривлекательном для постижения. Концепт «глубокого смысла», к сожалению, встречающийся зачастую и в профессиональных литературоведческих исследованиях, но по сути дела этого самого смысла напрочь лишённый, имеет характер типичнейшего симулякра. Что за глубокий/глубинный смысл кроется в литературном произведении и насколько он глубже или мельче другого смысла в другом произведении, никто предпочитает не задумываться. «Глубокий смысл» – это даже скорее своеобразный страж на пути интерпретации текста: ведь если смысл всё равно недостижимо глубок, то можно избавить себя от усилий по его извлечению.

Любопытные изменения происходят с литературоведческими категориями, вернее, с обозначающими их терминами. Они нивелируются и исчезают. Особенно это заметно на столь много значившей в риторическую эпоху для восприятия литературного текста категории жанра. Во-первых, литература оказывается равной жанру. Это прямая аналогия проблем с кодом и межъязыковых омонимов, о которых мы говорили в начале. Во-вторых, вся система жанров редуцируется до одного – рассказа (рассказом назван в одной из работ роман «Мастер и Маргарита»). Это отражает не просто упрощение в жанровой плоскости внутренней структуры того явления, которое мы определяем как литература, но и ещё один важный факт: выпадение из объёма понятия «литература» лирической поэзии, сокращение всей «литературы» до нарративных произведений, чем и объясняется устойчивость термина «рассказ» – в его внутренней форме заложена поддержанная бытовым словоупотреблением связь с повествовательным характером текста. Заметим, что это прямо противоположно той ситуации, которая наблюдалась в риторическую эпоху, когда понятие о литературе репрезентировалось именно поэзией, а слова «писатель» и «поэт» были всего лишь стилистическим синонимами. Причины этому можно искать в том числе и в дидактической практике, которая (по крайней мере, в отношении зарубежной литературы) отдаёт предпочтение эпосу и драме перед лирикой в том числе и потому, что педагогу легче контролировать прочтение студентами соответствующих текстов. В самом деле, каким простым способом можно проверить, читал

ли студент оды Горация или элегии Грея? Накладывает свой отпечаток и привычка к наивно-реалистическому чтению, сужающему литературное произведение до фабулы, «истории о чём-то». Лирический же текст крайне редко способен предоставить читателю внятную фабулу.

Литература для студентов оказывается неотрывна от фигуры автора, которая часто заслоняет созданные им тексты. «Уникальность художественной литературы в том, что она несет не только информацию описательного характера, но и отпечаток автора, его настроения, его убеждений». Совершенно неясно, в том числе и самому студенту, в чём ценность этого отпечатка. Почему писатель является более значимой личностью, чем шахтёр, врач или инженер? Ответом на этот вопрос студенты себя не утруждают, однако смутное представление о том, что именно такая личностная иерархия имеет какое-то отношение к истории литературы, у них присутствует. Происходит неизбежное: биография автора замещает литературные произведения, а даты рождения и смерти по значимости перевешивают любые сведения о поэтике текста.

Как мы видим, представления студентов о литературе предельно наивны и мифологичны. Как можно предположить, они не слишком отличаются от распространённых в социуме в целом. А вот от профессиональных литературоведческих — отличаются. В первую очередь меньшей смещённостью центра тяжести в сторону художественной формы. Забытая студентами, изгнанная из их мифа формальная организация текста для специалиста играет совсем иную — важнейшую — роль. Во-вторых, специалист включает в орбиту своего представления художественные закономерности историко-культурного развития, знания о том, что и как менялось в сознании автора и читателя с течением времени. Миф студентов застыл на уровне XVII века и, по сути, не способен подготовить адекватное восприятие искусства XX века.

Из этого следует, что лишён практической пользы обращённый к аудитории вопрос «Всё понятно?», который может задать преподаватель. Ответ на него предсказуем: да, студентам понятно, сообщение раскодировано. Но раскодирование это произошло на основе совсем другого кода. То есть понятно действительно всё, но это «всё» совсем иного свойства, нежели заключённое в сообщении преподавателя.

«Кодирование сообщения говорящим имеет разные ограничения: в общем, говорящему приходится согласовывать свой код

с кодом слушающего»⁶. Значит ли это, что необходимо подстраивать литературоведческий материал к мифу, сложившемуся в сознании студента? По всей видимости, это не только не нужно, но и невозможно. Имеющийся на сегодняшний момент запас литературоведческих знаний в прототипические представления студентов вписаться неспособен. Однако помнить об этом мифе в процессе работы, по всей видимости, придётся. Самым продуктивным нам видится постепенное разрушение этих стереотипов, чему сознание студентов будет, несомненно, сопротивляться. В любом случае бесконфликтное сосуществование нынешних прототипических представлений студентов-филологов о литературе и научного представления об историко-литературном процессе видится нам недостижимым.

¹ Орехов Б. В. Ценностный статус художественной литературы, или Зачем нужна литература современному студенту-филологу // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – №1. – С. 37–41.

² «Оказалось, что учителя, как и методисты, – в этом я убеждался множество раз, – страдают неким традиционализмом, перехлестнувшим через край и избавляющим от обязанности подумать о сущности и целях их работы. Они всем своим существом чувствуют, что их работа в высшей степени полезна обществу, и они в этом свято правы, но для науки мало чуют правду, надо ее уточнить, уяснить, сделать теорией, адресованной практике...» Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. – Тула: Автограф, 2000. – С. 6.

³ Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения... С. 6–7.

⁴ Об эстетических ориентирах XX века см. Зверев А. М. XX век как литературная эпоха // Вопросы литературы. – 1992. – №2. – С. 3–52.

⁵ Hoover H. Jordan в 1941 году опубликовал работу «The Undergraduate Looks at Poetry» (College English, Vol. 3, No. 2 (Nov., 1941), pp. 190–192), которая, однако, лишь обобщает технические трудности, с которыми приходится сталкиваться школьнику при изучении поэзии (редкие слова, запутанность языка), попыток выйти на более высокий уровень абстракции автором не предпринято.

⁶ Асадзума Э. Понятие ‘децентрализации’ во взглядах Р. О. Якобсона на коммуникативную теорию // Acta Linguistica. – 2008. – Vol 2. – No 2. – С. 82.

ВУЗОВСКОЕ ЧТЕНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ

История литературы в вузе – предмет особенный по сравнению с другими дисциплинами. Его специфика, в частности, состоит в том, что он требует от студентов не простого освоения информации относительно тех или иных концептов литературного развития (периодов, направлений, жанров, имен и т. п.), а выполнения сложного и неизбежно самостоятельного труда – труда по чтению художественных произведений. Чтение – непреложный модус изучения истории литературы и главное основание аттестации обучающихся; основание, на которое преподаватель часто вынужден закрывать глаза, чтобы сохранить им возможность обучаться дальше, так как студенты (в первую очередь нефилологических факультетов) в большинстве своем не читают. Для преподавателя ситуация драматическая, если не трагическая: он вынужден обманывать самого себя и при этом еще и способствовать самообману нечитающего студента, аттестацией создавая у того иллюзию достаточности его подготовки.

Причины отказа студентов от чтения вполне понятны. Перечислим некоторые факторы, их образующие.

- Фактор ранней профессионализации и общей интенсивности жизни современного молодого человека.
- Фактор большой трудоемкости: студент, изучающий литературу, поставлен в ситуацию, когда ему необходимо осваивать большие текстовые объемы. При этом требование экстенсивного освоения литературы преподаватель сочетает с требованием качественного выполнения работы по пониманию его смысла. Последнее, что очевидно, возможно только в условиях медленного и неоднократного перечитывания текста, что вряд ли осуществимо в современной учебной ситуации.
- Фактор принуждения: чтение в рамках вузовского изучения литературы принудительно и подконтрольно. Со стороны студента такое вынужденное чтение неизбежно получает грубую прагматическую ориентацию – получение аттестации. К сожалению, это даже не прагматика формирования профессиональных компетенций и навыков. Оттого чтение и подменяется бессмысленной работой по освоению кратких пересказов.

Таким образом, ситуация с преподаванием / изучением литературы драматична не только для преподавателя, но и для студента: наш предмет является самым трудоемким, принудительность здесь оказывается самой высокой, при этом литература часто для студента-нефилолога – это предмет с непроявленной профессиональной актуальностью. В рамках этой обоюдной драмы преподаватель адаптируется, используя тактику самообмана, а студент – тактику обмана.

Что делать? Принуждение к чтению бессмысленно и непродуктивно. Заставить читать невозможно, усиление контроля за чтением через систему тестов и рейтингов способствует только активизации обманных тактик.

Предположим, что стимулировать студенческое чтение мы сможем, если принуждение к чтению заменим мотивацией его. Такого рода мотивация возможна на разных основаниях.

Кажется, что мотивацию может составить идея полезности литературы. Литература, скажем мы, придя в аудиторию, практически насущна для современного карьерно настроенного молодого человека в силу целого ряда факторов. Обращение к ней формирует необходимые интеллектуальные навыки и необходимые профессиональные качества, в первую очередь, навыки устной и письменной речи и навыки понимания. Для студентов гуманитарных специальностей чтение есть не что иное как профессиональная практика – практика понимания мира, «опытное поле общения с Другим», «школа экспериментального освоения сверхсложных процессов и систем» современной жизни¹ [19]. Выстраивая такого рода мотивацию, мы можем опереться на М. Пруста, который непосредственно связал профессиональный успех с навыком чтения-понимания, на Ж.-П. Сартра, для которого чтение почти единственный проект осуществления человеческой тотальности, на П. Рикера, который описал чтение как практику творческого обустройства насущной жизни, на Р. Барта, наконец, который обосновал особый характер того удовольствия, которое переживает умный читатель в процессе чтения. Но можно ли всерьез размышлять о том, что слова о насущной актуальности чтения могут быть эффективной стимуляцией самого чтения? Ведь это всего лишь «слова, слова, слова». Причем восприняты они могут быть не только в ключе гамлетовского скепсиса, но и в ключе фальстафовского цинизма, для которого, как известно, «слово – это воздух». Не читать легче, чем читать, поэтому вербальная мотивация не представляется эффективной.

Другой вариант мотивации – через отказ от традиционного преподавания истории литературы и изобретение такой концепции

литературной дисциплины, в рамках которой акцент переносится с изучения литературного процесса на «качественное развитие навыков чтения» [19]. Т. Венедиктова, которая пишет о такого рода перестройке в преподавании литературы, главным приоритетом современной педагогической работы считает задачу переориентации университетской науки на современного адресата. «С одной стороны, важно сделать массив историко-культурной информации дружелюбно-доступным и привлекательным для поколений, воспитанных на телевизионных клипах и экскурсиях в Интернет, с другой – не менее важно дать эффективные стимулы к творческому самовыражению и саморазвитию тем из них, кто на то и другое способен. Это достигаемо за счет усиления дробности, модульности, вариативности историко-литературного курса, освоения литературы как части богатого общекультурного “гипертекста” – выдвижения на первый план проблематики, связанной с индивидуализацией, опытом творческого субъекта. <...> “Большой” и связный нарратив о литературе вообще – от Гомера до Бодлера – в этом контексте едва ли вообще возможен. Зато “малые”, последовательно интерактивные формы могут быть сколь угодно разнообразны, а в своем “дизайне” они стремятся легко соединять строгость элитарной теории с гостеприимством популярного культурного продукта» [17].

Варианты таких малых интерактивных форм преподавания литературы предлагаются следующие:

1. По образцу «тематического парка» – «как экскурсия» в тот или иной «срез литературной культуры». В качестве иллюстрации предлагается «парк» под названием «Эпоха классического реализма». В этом случае «парадоксы ... «референциальной иллюзии», приемы ее создания и природа потребности в ней могли бы исследоваться на материале не только классического романа XIX века, но и современного ему изобразительного искусства, фотографии, театра, выставки, музея, моды, архитектуры, торговых и рекламных риторических практик и т.д. Вместо давно утративших смысл споров о том, реалисты или не реалисты Бальзак, Теккерей или Диккенс, мы смогли бы заново оценить сопричастность их “жизнеподобного” искусства жизненному миру их современников – а заодно и нашему...” [17].

2. «Другой возможный и потенциально привлекательный историко-литературный жанр – **детектив**» [18]. В этом случае предлагается сделать предметом «розыска» концепт. Т. Венедиктова в данном случае имеет в виду критический, литературоведческий

концепт. Например, та же референциальная иллюзия могла бы стать предметом «розыска» с точки зрения самых разных форм ее фигурирования в литературе реализма. Очевидно, что предметом «розыска» в рамках так организованного курса может быть и культурный концепт. Например, викторианский миф о неполноценности женщины с точки зрения его фигурирования в викторианской литературе. Предполагается, что студент, адресат такого типа литературной истории, будет иметь возможность проявить активность, «герменевтическую агрессию» [18] и так, предполагаем мы, преодолеет позицию объекта принуждения: ведь он будет привлечен не к послушанию, а к поиску.

3. Еще один вариант переориентации истории литературы на современного адресата в статье Т. Венедиктовой – это «представить [историю литературы] как вид исторической антропологии» [18], то есть как возможность изучать историческую специфику разных культурных практик, например, таких, как письмо и чтение. В этом случае произойдет «перенос фокуса внимания с историчности происхождения текста на историчность его понимания», что, по мнению Т. Венедиктовой, «поможет ... развеществлению литературной истории и более живому переживанию ее как творческого процесса» [19].

Конечно, вышеперечисленные способы «дружественной и привлекательной» переориентации истории литературы на современного слушателя поспособствуют формированию качественных навыков чтения, но ведь только у тех, кто будет читать, кто способен читать и кто читал бы при любом раскладе преподавания. Ведь все эти варианты предполагают, что вне аудитории студент обязан обратиться к тексту и самостоятельно завершить экскурсию, детективный поиск или антропологическое исследование, то есть в чтении осуществлять заданный преподавателем вектор «переживания» литературы. Думать, что модульное преподавание не требует от студента исполнительства и не принуждает к чтению – иллюзия. Следовательно, поиск интерактивных методов преподавания проблемы студенческого отказа от чтения не решает. Об этом свидетельствует и опыт моих коллег, которые практикуют аналоги и «туристического», и «детективного», и «антропологического» методов преподавания литературы.

Представляется, что причина массового отказа студентов от чтения помимо вышеперечисленных причин состоит также в принципиальном изменении читательской культуры в эпоху цифровой революции.

Идея революционного развития читательской культуры, напомним, принадлежит Роже Шартье². В истории европейской цивилизации

он выделяет три революции в области чтения, в рамках каждой из которых обнаруживается смена отношения к книге и смена способов обращения с ней. Первая революция в чтении связывается либо с переходом от свитка к кодексу во II–IV в. н. э., либо с изобретением книгопечатания, либо с произошедшей в средневековье сменой монастырской модели чтения схоластической моделью – в зависимости от того, что считается поворотным моментом: изменение формы книги, технические изменения в методах воспроизведения текстов или изменение функций текста. Последнее требует пояснения: монастырская модель возлагала на записанные тексты функцию хранения и запоминания, схоластическая превратила книгу «в объект и инструмент интеллектуальной деятельности»³.

Вторая революция в чтении связывается с культурным переломом рубежа XVIII – XIX веков. Она касается изменений в стиле чтения: на смену интенсивному чтению приходит чтение экстенсивное, заменившее перечитывание ограниченного круга сакральных произведений на эмпатическое потребление множества текстов.

Третью революцию в чтении исследователи связывают с наступлением эпохи электронных средств массовой информации и кризисом образовательных и идеологических структур в эпоху постмодерна. Это «революция в сфере носителей и форм распространения текста» (Р. Шартье), ее главное событие – переход от кодекса к экрану. Он знаменует постепенное исчезновение прежнего «порядка чтения», «идет ли речь о перечне рекомендуемых текстов, их использовании и хранении»⁴. Так, распространение электронных способов использования текстов обусловило совершенно новые характеристики чтения. Чтение с экрана создает у читателя определенные трудности в различении текстов (ведь различие между ними лишено фактора материальной фиксации, издательского оформления и т. п.). Оно затрудняет восприятие произведения как целого: чтение с экрана – это, как правило, чтение «прерывистое», «фрагментарное» (Р. Шартье), ориентированное на освоение фрагмента, а не линейной последовательности всего текста. В связи с этим, по мысли Шартье, оно лишается традиционной читательской установки на проникновение в оригинальную семантику текста. Как пишет исследователь, текст как никогда ранее оказывается открыт для смыслообразующей деятельности читателя, деятельности по присвоению текстовому материалу оригинальной читательской семантики вопреки установке на понимание.

Однако современный кризис чтения связан не только с революцией в сфере носителей текста, но и с тем, что сама литература

в рамках литературной теории постмодерна «подверглась радикальной демистификации» [16]. Былой культ литературы стал объектом тотального разоблачения: лингвистического, философского, собственно литературоведческого. Основные проявления этого «процесса» против литературы как нормообосновывающего начала жизни в критике XX века – это разоблачение иллюзии референтности художественного произведения, описание механизмов суггестивного воздействия художественного языка на сознание читателя, а также разоблачение самих механизмов формирования идеи искусства как нравственного начала жизни⁵. Литература уже «и не зеркало законов жизни, и не зона игровой свободы, не оазис духовности или особого словоупотребления, – а просто одна из сфер культурного творчества» – пишет Т. Венедиктова [16]. «Драматическое “понижение в статусе”, аргументированное современной теорией» [16], породило в свою очередь новый миф – миф об утрате литературой своей былой функциональности. Крайний вариант этой идеи, как известно, нашел свое выражение в концепции «смерти литературы», в соответствии с которой литература в условиях цифровой революции и господства аудиовизуальных носителей информации неизбежно подвергается вытеснению из культурного пространства современной цивилизации.

Итак, преподавая литературу, мы работаем в условиях кризиса чтения и «радикальной демистификации» литературы. К тому же мы работаем со студентами, читательская культура которых принципиально отлична от нашей. В этих условиях насущной задачей становится изобретение таких форм преподавания, которые сохраняют чтение как образующий фактор и как деятельность, направленную на восприятие целокупности текста и на проникновение в его сокровенную семантику. Более или менее действенной формой решения данной задачи мне представляется перенос отдельных элементов чтения в аудиторию, не тотальный перенос, конечно, а в тех формах, которые бы стимулировали самостоятельное уединенное чтение.

Перенос чтения в вузовскую аудиторию как итог преподавательской рефлексии описан в романе американского писателя Джеймса Хайнса «Рассказ лектора» (2001, перевод на русский язык – 2004). В фантазмагорическом сюжете этого романа литература в образе существа, обладающего фантастической властью, жестоко мстит филологическому сообществу, которое в эгоистической практике производства гиперинтерпретаций превратило чтение в «борьбу с мертвецами»⁶. Однако в финале повествования центральный герой (молодой и перспективный университетский преподаватель)

переживает катарсическое перерождение: освобождаясь от теоретического морока, он отстаивает горячее желание верить в то, что «все, что нужно» – это просто текст книги. Придя в студенческую аудиторию «без конспекта и критических работ», он вместо лекции по памяти читает «Дэвида Копперфилда».

Такого рода утопический проект не осуществим, конечно, в университетской аудитории и вряд ли он соответствует задачам профессионального образования. Но элементы совместного со студентами чтения, мне кажется, продуктивно было бы внести в аудиторную работу. В каких формах можно практиковать такого рода обращение к тексту в аудитории?

Во-первых, это старое комментированное чтение. Оно наилучшим образом обеспечивает интерактивность, снимая фактор принуждения. Я заметила, что студенты всегда бывают особенно внимательны, когда лектор предпринимает разбор небольшого текста или фрагмента, особенно, когда этот текст он предоставляет для непосредственного прочтения, параллельного разбору (например, в виде распечаток, раздав хрестоматии или выведя текст на большой экран). В этой ситуации студенты автоматически из слушателей превращаются в читателей, так получая возможность соотнести монолог лектора с опытом непосредственного обращения к тексту. Предложения относительно того, что лекторская работа должна только предварять самостоятельное чтение студентов освещением совокупности историко-культурных фактов, мне не нравятся. Самое сложное – смысл текста. Только его совместный разбор может вылиться в опыт понимания для абсолютного большинства; лишая студентов этого опыта, мы обрекаем их на суррогатные формы общения с нашей дисциплиной. Конечно, активное использование приема комментированного чтения в аудитории требует сокращения списка произведений, выносимых для обязательного прочтения.

Во-вторых, стимуляция чтения осуществима и в системе контрольных работ, на практику которых нас ориентирует балльно-рейтинговая система, но при условии требования целенаправленной подготовки к ним. Например, на контрольную работу может быть вынесено аудиторное выполнение задания, которое предполагает, что студент предварительно выберет из текста фрагмент, «выгодный» для выполнения данного задания. (Другой вариант: студент выбирает текст из обозначенной преподавателем совокупности текстов.) При этом обязательным условием выполнения аудиторной контрольной работы объявляется наличие текста. В результате

на протяжении двух часов студент будет работать непосредственно с текстом.

Таким образом, я предлагаю интерактивность в преподавании литературы обеспечить не столько посредством изобретения оригинальных способов подачи историко-литературного материала взамен традиционного. Традиционная история литературы (по авторам и направлениям) не кажется мне устаревшей, тем более что студентов фигура автора как носителя особого поведения, особого взгляда на мир и литературу, особого языка живо интересует. Я предлагаю использование отдельных приемов, направленных на сохранение чтения в практике вузовского преподавания литературы. Вряд ли они покажутся оригинальными, но продуктивностью в осуществлении поставленной цели они, несомненно, обладают.

¹ Здесь и далее все цитаты приведены по изданию: Венедиктова Т. О пользе литературной истории для жизни // НЛЮ. – 2003. – № 59. В квадратных скобках указан номер страницы.

² Шартье Р. Письменная культура и общество. М., 2006.

³ История чтения в западном мире. М., 2008. С. 37.

⁴ Там же. С. 470.

⁵ Например, К. Палья настаивает на «аморальности и агрессии великой литературы» // Палья К. Личины сексуальности. Екатеринбург, 2006. С. 7.

⁶ Хайнс Д. Рассказ лектора М., 2004. С. 210.

Пургина Е.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ЧТЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

Хотя работа с художественными текстами занимает значительное место в практике обучения на языковых факультетах, курс второго иностранного языка предполагает чтение оригинальной художественной литературы преимущественно на продвинутых этапах, что вполне закономерно, поскольку языковая база студентов, занимающихся

в группах «с нуля» (уровни Beginners и False Beginners), является очевидно недостаточной для чтения классических и современных авторов в оригинале. Простые учебные тексты, которые используются в процессе обучения на ранних этапах, направлены прежде всего на решение таких языковых задач, как отработка навыков беглого чтения, наращивание словарного запаса, освоение новых грамматических конструкций и т.д. Таким образом, курс истории зарубежной литературы, который читается студентам-филологам на русском языке и в который в числе прочего входит и блок английской и американской литературы, зачастую оказывается изолированным от курса второго иностранного языка. Кроме того, обязательный список книг для чтения, обычно предлагаемый студентам в рамках курса зарубежной литературы, столь велик, что далеко не со всеми из них они могут ознакомиться с должным вниманием, а тем более получить удовольствие от самого процесса чтения. Тем самым чтение по программе приобретает несколько принудительный характер, и в результате у студентов не складывается цельного впечатления от прочитанного, они просто не успевают «переварить» то, что наспех «проглотили». В то же время читательские вкусы студентов развиваются в несколько другом направлении: для самостоятельного чтения (если на него ещё остаётся время), выбираются книги для лёгкого чтения, как можно более далёкие от того, что входит в обязательную программу. Показательным моментом является и то, что, когда наступает время определяться с темой самостоятельного научного исследования (в виде курсовой работы), студенты в основной своей массе не имеют конкретных предпочтений, не знают, чем именно им бы хотелось заниматься, а если они и осуществляют выбор самостоятельно, то зачастую останавливаются на популярных произведениях массовой литературы (по впечатлениям автора, здесь лидирует С.Кинг).

Между тем, курс второго иностранного языка может быть естественным образом интегрирован в курс истории зарубежной литературы, например, с помощью соответствующих модулей, включающих в себя чтение и обсуждение художественных произведений на занятиях, с элементами литературоведческого анализа, а также через домашнее экстенсивное чтение. Начиная с самых низких уровней, студенты могут знакомиться с произведениями «золотого фонда» мировой литературы. Как показывает практика, оптимальным решением в данной ситуации становятся качественные адаптированные тексты, которые в изобилии издаются в виде так называемых

«ридеров» (readers) издательствами «Pearson Longman», «Macmillan» и другими.

Традиционно «ридеры» содержат тексты двух видов: первый – сокращённые и упрощённые тексты оригинальных произведений англоязычных авторов, второй – истории, специально написанные под тот или иной уровень. Безусловно, тексты второго типа зачастую воспринимаются студентами как более привлекательные, и они охотно выбирают такие книги для самостоятельного чтения, поскольку те основываются обычно на материале популяр-ных кинофильмов или содержат развлекательные истории, рассчитанные на широкого читателя. Тексты первого типа могут казаться студентам менее увлекательными, но в этом случае перед преподавателем стоит задача актуализировать их в сознании студентов, например, с помощью грамотно подобранных аудио- и видеоматериалов, киноадаптаций, фильмов о жизни автора, а также через проведение параллелей между текстом и жизненным опытом студентов. Следует отметить, что одним из важнейших достоинств вышеупомянутых «ридеров» является аудиосопровождение, которое открывает огромное количество возможностей его использования как непосредственно в аудитории, так и для организации самостоятельной работы студентов. Ещё одним существенное преимущество видится нам и в том, что все «ридеры» являются «уровневыми», и преподавателю не составит труда подобрать книгу, подходящую для уровня конкретной группы. Например, серия «Penguin Readers» предлагает тексты семи уровней: от «Easystarts» (начальный уровень, словарный запас 200 слов) до «Advanced» (продвинутый уровень, 3000 слов), т.е. использовать адаптированные тексты можно начинать практически с первого занятия. Разнообразие таких текстов позволяет выбрать то, что наилучшим образом отвечает особенностям и потребностям группы (инициатива выбора студентами текстов для чтения должна приветствоваться).

Обратимся к опыту работы с конкретной группой студентов-филологов 1го курса, начавшей изучение английского языка «с нуля». Первая адаптированная книга для чтения была предложена самим преподавателем («Моби Дик» Г. Мелвилла, уровень Higher Beginners, 600 слов), все последующие книги совместно выбирались студентами из предложенного списка. В результате в течение первого года обучения для работы в аудитории (с предварительной подготовкой дома), помимо «Моби Дика», были выбраны новеллы Э. А. По и «Разум и чувства» Д. Остин. Большинству студентов

данные произведения и авторы ранее не были знакомы. Показательным обстоятельством является то, что больше всего понравились рассказы Э. А. По (причина: «потому что страшные»), что дало повод к дальнейшей дискуссии о том, какие именно приёмы объединяют творчество Э. А. По как мастера «новелл ужаса» и мистических новелл с современными произведениями и фильмами данного жанра (студенты продемонстрировали глубокие познания последних). Помимо собственно чтения с элементами литературоведческого анализа (выявление и интерпретация художественных символов, анализ системы образов, средств художественной выразительности и т.д.), в учебный процесс были включены просмотр киноверсий «Моби Дик» и «Разум и чувства» на английском языке, а также перевод отрывков текста, дискуссии, всевозможные инсценировки и письменные задания творческого характера. Кроме естественного улучшения уровня владения иностранным языком, важным результатом включения адаптированных текстов в учебный процесс стало повышение мотивации студентов к чтению зарубежной литературы, расширение общего кругозора, развитие навыков работы с художественным текстом. Изменились и их читательские предпочтения, в том числе и отношение к классической литературе: впоследствии многие студенты сообщили, что с интересом прочитали русский перевод данных произведений, а некоторые начали самостоятельно читать полный оригинальный вариант этих текстов. Работа с адаптированной литературой повлияла и на выбор тематики курсовых работ, а это свидетельствует о том, что их читательский опыт оказался действительно удачным.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что существенными условиями, определяющими успешное применение адаптированных художественных текстов в курсе второго иностранного языка, являются: во-первых, правильно подобранный уровень сложности (это зависит от конкретных обстоятельств, но можно рекомендовать выбирать тексты на один уровень сложности выше реального уровня группы), во-вторых, разнообразная и увлекательная подача материала с привлечением мультимедийных ресурсов, и, в-третьих, возможность самостоятельного выбора студентами книг для чтения.

РАЗДЕЛ 3.

ПРОБЛЕМЫ РЕЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Joseph Hatem, New York

TEACHING POETRY IN AMERICAN SCHOOLS

How is poetry taught in high schools in the United States? My impression is that poetry is taught hardly at all. My older daughter is in her second year of high school. Last year, she read two poems: one by Robert Frost, and another by Langston Hughes. This year, she has not read a single poem. There is a larger problem, which is that over the course of two school years, she has read two or three short novels, two plays, a few short stories – she reads much more on her own than she does in school.

Perhaps there is a special pity to reading so little poetry, as its brevity and density make it ideal for learning productive analysis. Learning to read poetry can be an ideal way to develop the skills needed to read stories and novels.

The slight drawback, from a student's point of view, is that poetry requires more energy to read each line – but the rewards are proportionally greater.

I am a teacher of a particular sort. For the past nine years I have homeschooled my two daughters; more recently I have taught literature classes to other New York homeschooled children as well. My approach to teaching poetry has developed over this time.

Ezra Pound said «It is my firm conviction that a man can learn more about poetry by really knowing and examining a few of the best poems than by meandering about among a great many» believe that a student cannot appreciate the value of any work of literature until he or she slows down and works hard enough to truly begin to comprehend the meaning and accomplishment of a single work. Poetry is ideal for this purpose.

More important than a wide acquaintance with poetry – especially for the beginner – is a close familiarity with a number of individual

poems – it doesn't matter which poems in particular. Since students who may not have read much still have preconceived notions about poetry – it rhymes, it takes some form of love as its subject – any poem that either supports or contradicts these notions is a good start.

It seems to me that both students and teachers in the U.S. share limited beliefs about poetry and literature. These ideas are obstacles and need to be addressed. The first is that the most important element of literature is plot. (Please remember, I'm talking about school-age children, not university students). Therefore it is worth pointing out that plot is a much more important device for some authors than others, and whereas, for example, Longfellow's *Song of Hiawatha* tells a long story, it uses a repetitive rhythm intended to stress the idea of an epic outside of the plot.

And much of poetry is concerned with description and reflection: Elizabeth Bishop's poem «The Sandpiper» or Edgar Allen Poe's «The Raven», for example – the «plots» of these poems are primitive.

Poe is an excellent writer to bring up on the topic of plot. His short poem «To Helen» has no plot at all, and makes little descriptive sense. But at the level of sound, «Helen, thy beauty is to me/ Like those Nicéan barks of yore,/ That gently o'er a perfumed sea,/ The weary, way-worn wanderer bore/ To his own native shore» this poem has an extraordinary and intoxicating effect. This observation holds true for many of Poe's stories as well: the events of the plot are a small part of the overall effect created by strange descriptions, extravagant figures of speech and elaborate sound effects.

Reading poetry out loud, and hearing it read out loud, can make more clear the part that sound plays, as well as make more clear the reasons for the verse and strophic structure.

I don't expect this will be a revelation to any of you – but it is to high school and elementary school students in the U.S. «What is a poem about?» to them for the most part means «Which concrete events occurred in this poem?». Students need to be shown descriptive effects, figures of speech, sound effects such as alliteration or assonance and so on. They need to be shown that these devices play a part in what a poem «says» that comparisons are made not just by the words «like» or «as» but also by placement on the page, or by linking ideas through rhyme or line order. Students also need to become accustomed to descriptive and lyrical poems, whose «stories» are emotional or meditative, and not action- or plot-related.

Another major stumbling block for teachers and students is the idea that serious literature should always convey a single moral message or

a so-called «life lesson». Looking for a single «life-lesson» is a sure way to misunderstand many poems.

Robert Frost is an example of a poet who actually sets moral messages of equal weight one against another; for example, in the poems «Mending Wall» and «The Road Not Taken». The tendency to «choose a winner» ignores the respect given to varying points of view in these poems.

But since teachers feel that they have to demonstrate a use or a value for literature, they often insist that literature should teach us how to live by demonstrating moral precepts. All writers, in this view, become the heirs of Aesop. Every work of art should be a fable or parable. Literature competes with many other forms of entertainment, and so teachers try to justify the demands it places on the readers (compared with television or computer games, perhaps) by claiming that there will be a moral benefit after all that work.

I'll finish by showing one of the two poems my daughter read last year in ninth grade, Robert Frost's well-known lyric «The Road Not Taken». This poem is so popular in the U.S. that it appears on greeting cards and is quoted by politicians. I could summarize the common understanding of this poem as «Don't be afraid to choose your own path. Be independent! Stand apart from the crowd». This is almost always the first interpretation students offer for this poem, and it comes from the last lines, «I took the one less traveled by, / And that has made all the difference».

It seems a shame that the clear contradictions in this poem should be missed. The speaker is sorry he or she «could not travel both/ And be one traveler». Neither path seems more attractive, or even more frequented: «as for that the passing there/ Had worn them really about the same, / And both that morning equally lay / In leaves no step had trodden black».

In order to better understand this poem, we have to read it more than once. Students think the process is easier than it actually is, but at the same time many students believe that poetry makes no sense, and therefore are willing to accept erroneous explanations as to its meaning. Several readings of a poem, to oneself and out loud, are a good start; this can happen both in class and at home.

The more you read a poem, the harder it becomes to summarize. The problem is that students expect that a short summary is all that is required of them, that their job is to turn any work into a short summary. I would like students to realize to what extent a poem is already a dense summary, and that the best way to study a poem is likely to involve many more words than the poet used, not fewer!

К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ ТВОРЧЕСТВА ДЖОРДЖ ЭЛИОТ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Почему в современной России не читают Джордж Элиот? Этот вопрос кажется в настоящее время тем более актуальным, что российский книжный рынок *вроде бы* практически не подвержен цензуре, и каждый вправе выбирать для себя все, что считает нужным. Но, к сожалению, приходится констатировать, что с момента выхода в печать статьи Б.М. Проскурнина «Почему Джордж Элиот недооценена в современной России, или о Пользе зарубежного взгляда на российскую англистику» в журнале «Вопросы литературы» (2005, № 2) в отношении перспектив популяризации поздневикторианской прозы изменения если и происходят, то крайне медленно.

Можно назвать как минимум *несколько факторов*, объясняющих, почему творчество выдающейся английской писательницы Джордж Элиот до сих пор не только неинтересно, но часто и просто неизвестно *обычному* российскому читателю. Во-первых, существенно влияет на это достаточно давно сложившийся – прежде всего среди специалистов-литературоведов – *комплекс мнений относительно творчества Дж. Элиот*. Эти мнения практически не поколебали более-менее успешные экранизации романов «Сайлес Марнер», «Мидлмарч», «Даниэль Деронда» или документальный фильм об их авторе, которые изредка появляются на российском телевидении. Не случилось «читательского бума» и в связи с тем, что пользователи Интернета потенциально располагают достаточным количеством информации и о самой писательнице, и о ее творческом наследии, и – что самое важное – информацией о возможности приобрести хотя бы немногие ее произведения в электронном варианте.

Б.М. Проскурнин, в частности, отмечает, что «недооцененность» Дж. Элиот во многом объясняется традиционно предвзятым отношением отечественных исследователей к феномену викторианства (в особенности, «позднего») и, как следствие, – особой избирательностью ко всем, кто представлял этот период в английской литературе. Сегодня, как кажется, вполне возможно более детально обозначить, что повлияло на формирование «некорректной (принимая во внимание историю литературы) концепции кризиса английского социального романа второй половины XIX века»¹ [1; 5].

По существу, именно специалистам-литературоведам традиционно принадлежит суждение о *качестве литературы*, которую стоит или не стоит рекомендовать и для изучения в вузах, и для распространения в читательской среде. Что касается Дж. Элиот, то ее художественное наследие никогда не объявлялось литературой «низкого качества» (например, несерьезной сентиментальной или псевдоисторической «бульварной» беллетристикой), автор которой в свое время мог бы заслуженно удостоиться определения «писатель второго ряда». Собрание прозаических «сцен из провинциальной жизни», «картин буржуазного быта», способных увлечь лишь самого невзыскательного читателя, вряд ли стали бы упоминать в вузовских учебниках по истории английской литературы. Даже в советское время о Дж. Элиот считали своим долгом написать на страницах академических изданий такие корифеи отечественной англистики, как А.А. Аникст, Е.Ю. Гениева, В.В. Ивашева, Н.А. Соловьева. Ее творчеству были посвящены достаточно серьезные (хотя, может быть, преимущественно и несколько тенденциозные) обзоры. Однако именно эти материалы в определенной степени способствовали и прочному укоренению в нашем сознании неких стереотипов, которые со временем трансформировались в своеобразные «мифы».

Так, благодаря и зарубежным, и прежде всего отечественным критикам и литературоведам Дж. Элиот традиционно считается одним из самых «интеллектуальных» литераторов своего времени, а ее проза – одной из самых «интеллектуально насыщенных». Но, хотя Дж. Элиот даже в кругу своих знакомых и считалась личностью «патологически интеллектуальной» (по выражению Г. Спенсера), ее произведения не настолько лишены «развлекательного» элемента и не настолько сложны для восприятия и студента вуза, и даже самого обычного читателя, как до сих пор принято считать. По крайней мере, не в большей степени, чем многие другие издающиеся и переиздающиеся у нас в стране произведения многих английских авторов XIX века (например, «Крэнфорд» Э. Гаскелл, «Агнес Грей» Э. Бронте или «Ньюкомы» У.М. Теккерея) или авторов современных (таких, как Г. Свифт или Й. Макьюэн). Это расхожее мнение о Дж. Элиот-человеке и Дж. Элиот-романисте, как кажется, сыграло не последнюю роль в формировании отечественной традиции восприятия и осмысления ее произведений.

О некой *тенденциозности* свидетельствует, например, устойчивая традиция рассматривать как наиболее привлекательный для анализа материал исключительно романы Дж. Элиот, практически

не принимая во внимание ее публицистику или переписку, а также «малую» прозу эссеистического характера или стихотворные опыты. Без сомнения, романы – это самое значительное из созданного Дж. Элиот, но к настоящему времени расширение привычного исследовательского контекста позволило бы составить более целостное впечатление о творчестве Дж. Элиот как таковом.

А сложившаяся раз и навсегда осторожная традиция соотносить ее эстетику преимущественно с философией позитивизма в его достаточно ярком английском варианте (представленном Г. Спенсером и Дж. С. Миллем) также по-своему заведомо исключает возможность расширения контекста исследования. Хотя в религиозно-философском плане этот контекст может быть представлен обширным списком достаточно известных в западноевропейской традиции имен, о чем свидетельствует хотя бы ее переписка, являющаяся, несомненно, выдающимся документом эпохи.

Еще одна традиция – соотнесение эстетических взглядов Дж. Элиот с программой как «позднего реализма», который *вроде бы* практически ничего не добавляет к завоеваниям реалистов-«классиков» (Э. Гаскелл, Ч. Диккенса, У.М. Теккерея), так и натурализма, формирующегося во второй половине XIX века. Возможно, писательница и тяготеет именно к натурализму практически с самого начала своей карьеры, о чем свидетельствуют ее считающиеся программными заявления, спровоцировавшие полемику с представителями «сенсационной» литературы² [см., напр., 2; 3; 192]. Но если, например, о французском натурализме сказано и написано достаточно (чего стоит лишь активное издание и переиздание в нашей стране многочисленных романов Э. Золя или прозы Г. де Мопассана), то ситуация с английским вариантом натурализма до сих пор остается крайне непростой. Так, из поля зрения нашего читателя (и читателя-студента в том числе!), как ни странно, исключен целый список имен и целый пласт произведений, весьма значимых для понимания путей развития литературы «рубежа веков», – которая, по сути, и стала своеобразным «мостом» к литературе XX века.

Возможно, именно в свете сложившейся традиции о произведениях Дж. Элиот, равно как и о произведениях Э. Троллопа, С. Батлера, Дж. Мередита, Б. Дизраэли, Дж. Гиссинга или Т. Мура, считается необходимым только упоминать в процессе изучения истории зарубежной литературы в вузах. Но прочесть эти тексты и студенту вуза, и обычному читателю, за редким исключением, просто невозможно, так как преимущественно они не переведены

на русский язык, а тексты оригиналов тоже не всегда доступны. Это свидетельствует прежде всего о том, что назрела необходимость пересмотреть отношение не только к позднему викторианству, в частности, но и ко всей английской и западноевропейской литературе XIX века в целом, – возможно, переставляя акценты, но не преуменьшая и не преувеличивая вес и значимость отдельных авторов и периодов теперь уже позапрошлого века, от которого нас отделяет внушительная временная дистанция.

Во-вторых, примечателен и тот факт, что *произведениям Дж. Элиот не сопутствовали скандалы или запреты*, в большинстве случаев способные подогреть интерес читателя к автору (о чем, свидетельствует, например, история романа «Госпожа Бовари» Г. Флобера, «Цветов зла» Ш. Бодлера или произведений О. Уайльда). Ее романы, стихи и эссе в общем не считались ни «крамольными», ни маргинальными, чтобы изначально не быть допущенными до широкого распространения и у себя в стране, и за ее пределами. Можно констатировать отсутствие и откровенно нелицеприятных мнений, по крайней мере, связанных с изданием того или иного ее произведения (если не считать историю с первой публикацией «Сцен из клерикальной жизни», когда о своем авторстве заявил совершенно незнакомый Дж. Элиот человек, видимо, пожелавший прославиться). Даже факты непростой личной биографии (жизнь с женатым человеком, Дж. Г. Льюисом) были известны узкому кругу заинтересованных лиц. Рядового же читателя, скорее всего, мало интересовало, что литератор с внушительным мужским именем «Джордж Элиот» – слабая женщина, с трудом переносящая одиночество и подверженная приступам депрессии. Таким образом, создается впечатление, что, будь творчество английской писательницы изначально «спорной» литературой, то тогда ей можно было бы рассчитывать на определенный успех в современной России, где, как и везде в мире, читателя всегда способны увлечь прежде всего какие-либо неординарные факты.

Напротив, на родине Дж. Элиот всегда сопутствовало признание. Ее романы выходили практически сразу же, причем издатели были заинтересованы в этом не меньше, чем автор, хотя иные ее произведения последних лет (например, «Впечатления Теофраста такого-то») сложно было назвать книгами, которые широкая читательская публика ждала бы с нетерпением. И тем не менее многие известные люди того времени считали за честь быть знакомыми если не с ней самой, то, по крайней мере, с тем, что выходило из-под ее пера. О степени популярности Дж. Элиот можно судить по кругу почитателей

ее таланта. Примечателен, например, тот факт, что королева Виктория, будучи женщиной, безусловно, «образованной и интеллектуальной, но не настолько начитанной и эрудированной, как это было принято считать»³ [4; 664], интересовалась творчеством Дж. Элиот. Более того, согласно списку прочитанного ею в разные годы обращает на себя внимание то, что лидируют в этом списке В. Скотт и Дж. Элиот («Сцены из клерикальной жизни», «Адам Бид», «Мельница на Флоссе»).

За рубежом (например, во Франции) переводы романов Дж. Элиот издавались практически сразу же, как только первые их публикации осуществлялись на родине. Не встречая запретов, практически сразу же (в год выхода книги на родине либо годом позже) переводились и издавались они и в России, — до 1917-го года, безусловно, находя *своего* читателя. Вероятно, это произошло потому, что Дж. Элиот воплощала в границах своего разнообразного творческого опыта многочисленные стремления и намерения, искания и заблуждения, присущие XIX веку как эпохе в целом. Можно даже назвать ее «рупором» бесконечных сомнений, свойственных веку Виктории. Ее творчество представлялось *остросовременным* (несмотря на то, что обращалась Дж. Элиот преимущественно к сравнительно недавнему прошлому Англии). Ничего не принимать на веру, все подвергать безжалостному анализу, всему пытаться дать более-менее приемлемое и адекватное объяснение, даже в тех случаях, когда это в принципе невозможно — вот основной принцип существования современников и многих героев произведений Дж. Элиот.

Читать Дж. Элиот — это значит быть в курсе последних новинок не только в области литературных достижений, но и в сфере европейской религиозно-философской и научной мысли. Мир «высоких идей», достаточно рано завладевший юной провинциалкой М.Э. Эванс (о чем свидетельствует, главным образом, переписка), со временем стал неотъемлемой частью ее жизни (и частной, и в какой-то степени личной, и, прежде всего, — жизни творческой). Именно этот мир «высоких идей» в определенной степени и порождает созданный ею мир «средних» англичан, каждый из которых по-своему необыкновенен в своей заведомой заурядности.

Принципиально обратившись к «правде жизни», предполагающей изображение английской действительности на уровне «полутонов», писательница, должно быть, и не думала, что однажды ее упрекнут в скучном морализаторстве и целенаправленном дидактизме, против которых, кстати, она сама активно выступала еще в своих ранних публицистических работах⁴. Морализаторство и

дидактизм возможны лишь в том случае, если известно, что есть добро и зло, какова их природа и границы, и, соответственно, как следует поступать в каждом конкретном случае. Многочисленные философские рассуждения Всезнающего Повествователя, призванного прокомментировать ту или иную мысль, которая обязательно предшествует действию практически каждого элиотовского персонажа (подчас даже самого незначительного!) свидетельствуют, как кажется, об обратном. Вряд ли возникла бы необходимость в этих комментариях, если бы все было так однозначно. Напротив, возникает ощущение, что писательница постоянно думает о самых разных, казалось бы, общеизвестных житейских мелочах, и – *сомневается* практически во всем. А уж в том, что на каждый вопрос есть готовый однозначный ответ – больше всего.

Творчество Джордж Элиот вообще можно рассматривать как *апологию сомнения*, что, вероятно, и определило судьбу ее творческого наследия в России. Судьба эта по-своему уникальна. Возникает ощущение, что восприятие творчества Дж. Элиот тесно связано с характером *официально господствующей идеологии*, а отношение к нему диктовалось вроде бы незаметной, неявной, но *идеологически* выверенной цензурой. В 50-х – 70-х годах XIX века русский читатель с огромным интересом ждал свежих переводов художественной прозы Дж. Элиот, и недостатка в переводчиках не было. В определенной степени это было связано с восприятием ее романов как произведений, затрагивающих прежде всего определенные социальные проблемы. *Этический, религиозно-философский аспект*, включающий размышления о загадках человеческой души, был не менее важен, близок и понятен для русского читателя второй половины XIX века. При этом романы Дж. Элиот в определенной степени импонировали читателю прежде всего образованному, который был в состоянии хотя бы не запутаться в сети многочисленных мифологических, библейских, историко-культурных ассоциаций, подчас малоизвестных даже человеку начитанному.

И все же стоит отметить, что романы позднего периода творчества в некоторых случаях переводились в несколько «облегченном» варианте, с «урезанием» некоторых сюжетных линий. Видимо, такого рода «вторжения» в авторский текст казались издателям или переводчикам не только возможными, но и необходимыми как минимум по двум причинам. Во-первых, чтобы избежать слишком серьезных проблем, поднимаемых Дж. Элиот и потенциально запрограммированных на острую дискуссию (например, таких, как

«еврейский вопрос» в романе «Даниэль Деронда», или вопросы «чистоты веры» в романе «Ромола», или вопросы, связанные с изменениями в обществе, которые могут быть инициированы деятельностью парламента, состоящего из не самых удобных для официально правящих кругов кан-дидатов. Так, роман «Феликс Холт-радикал» (1866) трансформировался в короткую «повесть» под названием «Буря в тихом омуте» (1915)). Во-вторых, чтобы сделать очередной переводной роман более «развлекательным» или соответствующим реалиям русской жизни, а значит и более востребованным читателями. Позже именно ее романы «второго периода» были признаны литературоведами «серьезными» и «тяжеловесными» («мало увлекательными в сюжетном плане», «страдающими избыточным дидактизмом» и «навязчивым» присутствием Всезнающего Повествователя).

В первой половине XX века русскому читателю, к сожалению, стало уже не до Дж. Элиот – с ее вечно и во всем сомневающимися героями, с их стремлением сохранить живую душу, по возможности не изменив себе и не покинув окончательно этот мир. Мучительные сомнения и колебания, ситуации решительного выбора, когда в перспективе открывается сразу несколько путей для разрешения прежде всего сложного внутреннего конфликта, – все это официально было исключено из идеологически выверенного комплекса представлений о духовных нуждах советского гражданина. Подобного рода литература в определенных условиях не могла быть «рекомендована» и потому, что вопросы веры в советском обществе тоже были решены раз и навсегда, а у героев лучших романов Дж. Элиот с решением этого вопроса тоже все не так однозначно, как, возможно, хотелось бы и самому автору. Проще было внести имя писательницы в список литераторов «второго ряда», назвать ее творчество с проповедью альтруизма и «позитивных» ценностей «скучным» и «устаревшим», а все, с ней связанное, – благополучно забыть. Но сегодня не менее важным представляется и то, что культурные (даже чисто бытовые!) реалии английской жизни середины – второй половины XIX века в какой-то степени напоминали об ушедшей России, вследствие чего казались слишком далекими от жизненных реалий, интересов, потребностей и запросов искушенной публики «самой читающей в мире страны».

Во времена СССР «современного» перевода удостоились, к сожалению, только «Сайлес Марнер» (1959), «Мельница на Флоссе» (1963) и «Мидлмарч» (1981). Примечателен тот факт, что серьезные «современные» переводы романов Дж. Элиот (с предисловиями

и комментариями) были выполнены именно в конце 1950-х – начале 1960-х годов или в начале 1980-х. Возможно, само время располагало к восприятию такого рода опыта, и за идеологически «правильной» системой представлений о глубинной несправедливости законов буржуазного мира (об извечной власти в этом мире денег / богатства, которые прежде всего губят человеческую душу, об извечном противостоянии «бедных» и «богатых», где правда всегда на стороне если не «бедных», то тех, кто трудится или у кого «доход» поменьше), за обязательными штампами предваряющих тексты предисловий и критиколитературоведческих работ крылись какие-то иные смыслы, которые уже тогда стало возможно обозначить. Если абстрагироваться от посоветски «идеологизированного» контекста восприятия зарубежной прозы вообще и, в частности, прозы Дж. Элиот, то, в принципе, в ее романах представлен просто мир, всегда враждебный человеку, со своими законами и требованиями, извечно пересекающимися намерениями многочисленных человеческих волей, преимущественным нежеланием уступать другому либо понять его, – одним словом, «возлюбить другого как самого себя». Мир вечный, где за тысячелетия вроде бы вполне осмысленного человеческого существования (даже с точки зрения общезвестных христианских ценностей) мало что изменилось.

Сегодня, в ситуации «идеологического безвременья», казалось бы, ничто не мешает вернуть порядком подзабытую Дж. Элиот российскому читателю. Но главным препятствием на пути издания такого рода текстов в нашей стране представляется ***вопрос заинтересованности переводчиков и издателей***, который связан прежде всего с *проблемой финансирования*. А возможно – и *проблемой «государственного заказа»*. Ведь попытка создать некое «среднее арифметическое по стране» во *всех* областях жизни свидетельствует о том, что вопрос уровня или качества не так уж занимает заинтересованных в «быстрых прибылях» коммерсантов.

В целом именно вопрос качества представляется сегодня чрезвычайно важным, особенно если учитывать *невысокий общекультурный уровень не только «среднего» студента, но и «среднего» российского читателя*. Заявления самых разных специалистов о падении качества российского образования в последнее десятилетие, прежде всего в гуманитарной сфере, во многом объясняют и тот факт, что даже студент филологического факультета не всегда знает имя Дж. Элиот.

Внушительный объем ее лучших произведений, располагающий к неспешному, «медитативному» характеру чтения, не просто не соответствует современному ритму жизни. Отношение

к ее творчеству может свидетельствовать и о том, насколько (по сравнению даже с XIX веком!) снизилась планка «нематериальных» потребностей в российском обществе. Сомневающиеся герои Дж. Элиот в эпоху «российского потребительского бума» кажутся просто лишними.

Таким образом, в результате действия вышеуказанных причин и сложилась, вероятно, своеобразная *инерция восприятия* произведений Дж. Элиот и ее современников-соотечественников. Поэтому *принято считать, что такой коммерческий проект, как их перевод и издание на русском языке, потенциально неудачен*, а потому и не вписывается в стратегические планы российских издательств.

Но при этом проза Дж. Элиот «многофункциональна»: ее романы подходят не только под определение «интеллектуальный бестселлер», важное место в них всегда занимают прежде всего «истории о любви». И, возможно, сложные *нравственные* коллизии, которые пытаются разрешить ее герои, *гипотетически* представляются не всегда понятными современному российскому читателю, сравнительно недавно ставшему полноправным членом «общества потребления» (где приоритеты расставляются большинством весьма однозначно – то есть проблема выбора подчас просто неактуальна). Но некоторые особенности общественной жизни, порождавшие эти коллизии в викторианской Англии, именно сейчас, как никогда, представляются актуальными и для России, перманентно переживающей в последнее десятилетие «эпоху накопления и передела капиталов».

Информация, которой располагает каждый пользователь Интернета относительно любого автора или произведения, всегда в открытом доступе и, по сути, в состоянии отразить определенную степень интереса к любому явлению. И весьма примечательно, что отзывы молодых читателей свидетельствуют об этом интересе, о потребности именно сейчас и именно в такого рода литературе. Проблема же состоит в том, что нет современных переводов ни ранних или зрелых романов Дж. Элиот, ни романов «паллизеровского» цикла Э. Тrolлопа, ни произведений других авторов, которые, как выясняется, совершенно безразличны современному российскому читателю.

Таким образом, возникает *парадоксальная* ситуация. На восприятие творческого наследия Дж. Элиот в России до сих пор оказывает влияние множество факторов, которые представляются прежде всего результатом действия давно сложившихся «мифов».

«Мифов», которые, как кажется, не способны поколебать ни особое качество викторианской литературы, ни удачная судьба прижизненных изданий, ни интерес исследователей, ни отсутствие явных запретов по идеологическим соображениям, ни насущные потребности читателей.

¹ Проскурнин Б.М. Идеи времени и зрелые романы Джордж Элиот. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2005. С. 5.

² См. Eliot G. Letter to M. Lewes. 16. 02. 1839 // The George Eliot's Letters / Ed. by G.S. Naught. T. I. L., 1954; Элиот Дж. Мидлмарч: Картины провинциальной жизни. М.: «Художественная литература», 1981. 895 с. С. 192.

³ Хибберт К. Королева Виктория. М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. 700 с. С. 664.

⁴ Eliot G. Worldliness and Other Worldliness: The Poet Young // Essays by George Eliot. Boston, 1883. P. 9 – 62. P. 55-56

Кожевников М. В.

ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: ШЕКСПИР И АНГЛИЙСКИЙ ТЕАТР XVII-XVIII ВВ.

В истории литературы случаются удивительные совпадения, когда какое-либо произведение появляется в «круглую» дату, открывающую не только новый век, но и новую эпоху, и самим своим появлением во многом определяющее эту эпоху. Самый известный пример – «Гамлет», написанный в 1600-1601 гг. А в истории восприятия Шекспира такой «круглой» датой стал 1700 г., когда появилась одна из самых знаменитых переделок – «Ричард III» Сиббера. В ней соединились ведущие тенденции в обработке шекспировских пьес – политическая и моральная. Эти тенденции, в свою очередь, еще долго будут определять весь процесс адаптации Шекспира. К примеру, С.Джонсон и в середине XVIII в. считал, что в пьесы Шекспира надо вносить моральную идею, потому что тот «жертвует добродетелью уместности, и больше стремится развлечь, чем наставлять, кажется, будто он пишет без какой-либо моральной цели»¹. Показательно и стремление драматургов XVIII столетия «привязать» шекспировские пьесы к определенным политическим событиям: попытке якобитского переворота 1715 г. посвящены две переделки – «Укрощение строптивой» (1716) Чарльза Джонсона и «Кориолан» (1719) Джона Денниса.

Колли Сиббер – актер, драматург и театральный деятель. Он переработал ряд пьес Шекспира: «Ричард III» (1700), «Король Лир» (1712), «Мера за меру» (1730), «Цимбелин» (1744), «Король Иоанн» (1744)².

В XVII столетии процесс адаптации пьес Шекспира прошел несколько этапов. После смерти его творчество принимается не целиком, а лишь с немалыми оговорками. Главные упреки в отсутствии «учености», в «грубости языка», в незнании правил творчества, в стихийном реализме, лишаящем пьесы четкости композиции и идейного замысла. Шекспир уступает место искусству Бомонта и Флетчера, популярность которых (особенно Флетчера) сохранилась до конца века.

Театр эпохи Реставрации возвращается к Шекспиру на новом, классицистическом уровне. По его пьесам в этот период создаются произведения, где драматический конфликт часто ограничивается двумя главными героями, выражая политическую или моральную идею, актуальную в то время, действие распадается на отдельные эпизоды, следует требованиям соблюдения классицистических единств. В глубоких и разносторонних героях Шекспира драматурги выделяют какую-то одну черту характера. Поэтому в адаптациях многогранные шекспировские образы часто становились однолинейными: Отелло – только ревнивец, Антоний – влюбленный, Лир – доверчивый отец, Гамлет – мститель и т.д. Действие сосредотачивается вокруг отдельных героев, происходит сокращение количества персонажей Шекспира и изменяются его сюжеты.

Но даже переработанные по этим канонам шекспировские пьесы отличаются от классицистических произведений. Их персонажи предстают не воплощением одной рационалистически выраженной идеи, а сохраняют, несмотря на все попытки пригладить их, богатство внутренних качеств, диалектику противоречивых чувств, психологическую наполненность переживаний.

История постановок пьес Шекспира в английском театре является своего рода историей попыток приспособить его пьесы к новым условиям, причем до XIX века эта задача, в основном, возлагалась на драматургов, позднее – на режиссеров и театральных художников.

Изменение общественного значения театра сказалось на его репертуаре, в частности, на сценических трактовках пьес Шекспира. К нему обращаются крупнейшие театральные деятели, все лучшие придворные поэты-лауреаты – Давенант, Драйден, Шедуэлл, Тейт,

Роу – в разное время берутся за переработку его пьес, пытаются примирить Шекспира с современными литературными теориями.

В драме конца XVII столетия все большее место занимали произведения, главные герои которых не возвышались над действительностью, а занимали в ней обычное место, думали и чувствовали как рядовые люди.

Процесс определенного «снижения» тематики, разработка сюжетов, имевших повсе-дневное значение, раскрывающих чувства среднего человека, сказался и на трактовках пьес Шекспира.

Переделка их в духе повседневной морали с целью извлечения нравоучительных примеров и уроков постепенно получает все большее распространение. С развитием просветительского мировоззрения эта тенденция делается господствующей, так как связана с главной линией английской культуры Просвещения, ее ярко выраженной этической направленностью. Стремясь сделать творчество Шекспира органической частью рождающейся культуры, драматурги пытались поставить его на службу новому общественному сознанию.

Особый интерес в этой связи представляет сценический текст «Короля Лира» создан-ный поэтом-лауреатом Наумом Тейтом, одним из самых известных драматургов эпохи.

После смерти Шекспира эта трагедия в первый раз была поставлена в 1662 году, но после первого же спектакля снята с постановки. В 1681 году пьеса была возобновлена, но уже по тексту Тейта, который надолго определил судьбу «Короля Лира». Почти до середины XIX столетия пьеса шла на сцене только в переработке Тейта.

Беспрецедентный (в течение полутора веков) сценический успех обусловлен несколькими причинами, и, в первую очередь, существенным изменением сюжета.

В прологе к первому спектаклю «Короля Лира» Тейт писал: «... эту пьесу нужно спасти от забвения. Ее содержание включает в себе то, что нас одновременно развлекает и учит... Мораль всегда была уместна на сцене, а в наш век она просто необходима»³.

Тейт направил все внимание на то, чтобы в пьесе восторжествовала правда и справедливость, добродетель была вознаграждена, а порок наказан. Величие шекспировского текста для него не вызывало сомнения, нужно лишь «исправить оригинал», подобный «не отшлифованным и неподобраным алмазам, ослепляющим, несмотря на беспорядок, в котором они расположены».

Отсюда на первом плане – тема неблагодарности детей и любовная интрига между Корделией и Эдгаром. Торжество добродетели

должно быть абсолютным и зримым, поэтому порочные Регана, Гонерилья и Эдмунд погибают, а добродетельные Корделия и Эдгар вступают в брак, Лир возвращается на престол.

Классицистические требования наложили отпечаток на пьесу Тейта: он изъясил из текста трагедии все комедийные характеры и ситуации и, главное, вычеркнул образ шута. Это привело к полному изменению философского смысла произведения.

Тейту надо было преподать зрителю моральный урок, поэтому Лир у него, в первую очередь, доверчивый, любящий отец, обманутый дочерьми. В пьесе намеренно введены ситуации, которые должны были вызвать у зрителей чувство жалости к несчастному Лиру. Все герои четко разделены: положительные абсолютно добродетельны, отрицательные – законченные злодеи.

Шекспировский «Ричард III» был также известен в эпоху Реставрации. В начале шестидесятых годов XVII в. пьеса была поставлена в Лондоне, в 1667 г. с успехом прошла переделка Джона Карилла «Английская принцесса, или Смерть Ричарда III», которая была позднее дважды (1673 и 1674 гг.) издана. О популярности ее говорит и частое цитирование отдельных реплик в других произведениях, к примеру, знаменитая фраза «Коня! Коня! Пол-царства за коня» (надо отметить, что перевод Я.Г. Брянского 1833 г. неточен, в оригинале герой готов отдать все свое царство – «A Horse; A Horse; my Kingdom for a Horse»).

Новизна переделки Сиббера обусловлена особым отношением к данной пьесе Шекспира и жанру – исторической хронике – в целом. Для Сиббера эта пьеса, в первую очередь, есть история отношений между людьми, или *romance*. Термин Сиббера очень показателен: это и известный литературный жанр, в центре которого всегда история любви; в шекспировском контексте это пьеса на романтический сюжет; но это и любовные отношения (любовный роман). В сцене обольщения леди Анны два героя (Трессел и Стэнли), комментируют происходящее: «Когда будущие хроники заговорят об этом, / То вспомнят *romance*, а не историю [в сторону]»⁴.

Сиббер постарался усилить политическое звучание произведения, акцентировав значение человеческих качеств и политических взглядов наследника престола для судеб страны. Здесь он следовал определенной традиции, сложившейся при адаптации этой шекспировской пьесы.

Сиббер очень точно и, вероятно, неожиданно для себя, уловил современную ему политическую атмосферу: в конце 1699 г. при

первом представлении его пьеса шла без первого акта, а в 1700 г. в предисловии к напечатанному варианту ему пришлось оправдываться: «Хотя моя пьеса перед постановкой была прочитана достойными людьми, которые посчитали ее безобидной, спектакль шел без первого акта... и отказано было потому, что характер Генриха VI (у Сиббера он один из героев пьесы – М.К.) показался неудачным и жалким, слишком напоминающим последнего короля (Якова II – М.К.)... Но в пьесе не было никакого оскорбления правительства...». Понятно, что результат «славной революции» удовлетворил далеко не всех, и в Англии еще оставалось много сторонников свергнутого короля. Сибберу пришлось публично заявить, что он никоим образом не связан с последними, а его пьеса неожиданно получила очень актуальный смысл, но уже в издании 1718 г. извинение опущено, так как спектакль несколько лет до этого ставился в полном объеме.

Тем не менее, одной из основных тем пьесы стала тема узурпации престола Глостером. Именно Глостером, потому что на протяжении всего произведения автор называет его только «герцог Глостер» (даже после коронации), подчеркивая тем самым отсутствие законных прав быть королем Ричардом.

Поэтому Глостер Сиббера не может иметь никаких достоинств, он совершает еще большее число преступлений, он законченный злодей, безусловно, потерявший дьявольское обаяние шекспировского Ричарда.

На протяжении всей пьесы Сиббер настойчиво ассоциирует Глостера с диким зверем. Сам герой неоднократно возвращался к легенде о том, что родился с зубами (об этом говорил при первом появлении на сцене), другие персонажи также повторяют эту мысль. Данная легенда воспринимается всеми как правда, что, по мысли автора, самой природой обрекало Глостера причинять людям зло, «кусаться, как дикий зверь». Этот образ Сиббер многократно использовал для объяснения поступков героя, в то же время показывая обобщенный образ зла, которое может быть присуще от рождения как биологическое свойство натуры.

Безнравственность характера сибберовского Глостера подчеркивается его представлениями о совести. Знаменитый афоризм оригинала – «Ведь совесть – слово, созданное трусом, / Чтoб сильных напугать и остеречь. / Кулак нам – совесть, и закон нам – меч», – в переделке не приводится, но слово «совесть» и отношение к ней Глостера показаны очень точно. Для достижения своей цели – власти – он готов наплевать и на совесть, и на соображения нравственности,

для него «совесть – удобное пугало» и «разменная монета». Именно так он называет ее в полностью сибберовской сцене подготовки «политического спектакля» – когда лорд-мэр и граждане уговаривают Глостера короноваться.

Сиббер лишает своего героя даже намека на симпатию, перед нами законченный злодей, которому неведомы никакие раскаяния на его пути к власти и богатству, потому что «бедность – награда честных дураков».

И все же Глостер в конечном итоге побеждает муки совести и произносит: «Conscience avant; Richard's himself again» – одну из двух самых известных фраз из пьесы Сиббера (вторая – «Off with his head. So much for Buckingham»), которые впоследствии очень долго приписывались Шекспиру, они сохранились даже в фильме Л.Оливье середины XX столетия.

Подведем итоги: пьеса Сиббера «Ричард III» стала важной вехой в общей истории адаптации Шекспира и, главное, во многом определила особенности творчества Сиббера и рождающейся просветительской драмы.

Огромный успех «Ричарда III» Сиббера отметил Диккенс в «Очерках Боза» (1836). Глава XIII называется «Любительские театры» и начинается с анализа этой пьесы. Диккенс, с присущим ему юмором, описывает практику любительских театров брать с желающих исполнить какую-нибудь роль плату. Роль Глостера самая дорогая – 2 фунта. Но она того стоит, «ибо тут можно развернуться вовсю: он носит настоящий меч, и главное – несколько раз на протяжении пьесы вынимает его из ножен. За одни монологи не жаль пятнадцати шиллингов, а тут еще короля Генриха закалываешь – три шиллинга шесть пенсов. Детская цена! Глядишь, уже восемнадцать шиллингов шесть пенсов окупилась. Да еще хорошенько распушишь стражников, охраняющих гроб, – клади восемнадцать пенсов, а если уж говорить начистоту, за это удовольствие можно бы и больше отдать. Вот уже и фунт набрался. Положите еще десять шиллингов на любовное объяснение с леди Анной и всю кутерьму четвертого акта – разве это дорого? Вот вам уже один фунт и десять шиллингов, а ведь сюда входит и знаменитое «Снять с него голову!» – верные аплодисменты, которые к тому же и не трудно вызвать. «Снять с него голову!» нужно произнести энергично и скороговоркой, а затем медленно, с убийственным презрением: «И Бэкингеу – крррышка!» Не забудьте только сделать ударение на слове «бэк», отойти куда-нибудь в угол сцены

и, произнося реплику, двигать правой рукой, словно вы бредете на ощупь в темноте, – и успех обеспечен...» (Пер. Т. Литвиновой)⁵.

Понятно, что это ироничное описание пьесы и исполнения роли в ней и рассчитано на то, чтобы посмешить читателя. Но ведь цель всех «Очерков Боза» – «дать зарисовку подлинной жизни и нравов», а именно такую жизнь стремилась представить на сцене и новая драма, многое воспринявшая из «Ричарда III» Сиббера.

¹ Цит. по: M. Dobson. The Making of the National poet: Shakespeare, Adaptation and Authorship, 1660-1769. - Oxford, 1992. – P. 37.

² Пьесы К. Сиббера цитируются по изданию: The Dramatic works of Colley Cibber. In 5 vols.- L., 1777.

³ Цит. по: M. Dobson. The Making of the National poet: Shakespeare, Adaptation and Authorship, 1660-1769. - Oxford, 1992. – P. 124.

⁴ Цитаты из «Ричарда III» Сиббера даны в нашем переводе по 2 тому издания: The Dramatic works of Colley Cibber. – In 5 vols. – L., 1777. Цитаты из «Ричарда III» и «Генриха VI» Шекспира даны соответственно в переводе А.Радловой и Е.Бируковой).

⁵ Ч. Диккенс. Собрание сочинений в тридцати томах. Т.1. – М., 1957. – С. 180.

Лаврентьев А.И.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДИСКУРСОВ ЭЛИТАРНОЙ И МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

На протяжении длительного времени выражение «массовая культура» содержало в себе резко негативную эмоциональную оценку, которая зачастую определяла отношение исследователя к этому феномену. Например, в концепциях неомарксистов она рассматривалась как инструмент для подавления личности в интересах правящего класса, отмечалась коммерциализация, интеллектуальная и духовная убогость этого сегмента в образе жизни индустриального и постиндустриального общества. Современные исследователи, полемизирующие с подобным отношением, указывают на неоднородный характер массовой культуры и возможности использования ее потенциала, несмотря на всю его специфику, во благо личности. Представители структурализма, постструктурализма и постмодернизма открыли в ней новые аспекты, которые позволили антиинтеллектуальной по своей сути массовой культуре стать материалом

высокоинтеллектуальной деятельности. Дискурс массовой культуры стал восприниматься как форма конструирования искусственной реальности, живущей по своим внутренним законам. Следовательно, изучение массовой культуры позволяет проникнуть во внутреннюю структуру основных категорий сознания массового общества, в первую очередь, ее ценностных ориентиров. В конце XX столетия понятие «массовая культура» теряет негативные коннотации, во многом благодаря тому, что обыденная жизнь, повседневность становится самостоятельной категорией в философии культуры. В массовой культуре выделяются положительные аспекты, связанные с ее демократичностью, технологичностью, она начинает рассматриваться как эффективный инструмент инкультурации и социализации индивида.

Сходные процессы происходили и в нашей стране: от излишне категоричных отрицательных оценок массовой культуры исследователи переходят к пониманию того факта, что она требует особой исследовательской позиции. Произведения массовой культуры отличаются собственными особенностями внутренней структуры, они выполняют специфические социальные функции и иначе воспринимаются аудиториями, поэтому их нельзя оценивать по тем же критериям, которые применяются по отношению к высокой элитарной культуре.

Объем исследований, проведенных российскими и зарубежными учеными, содержащих взвешенный и беспристрастный подход к этой стороне жизни современного человека, позволяет интегрировать массовую культуру в образовательный процесс, что уже происходит на Западе. Подобный же процесс институционализации массовой культуры в научном и образовательном пространстве происходит и в нашей стране – по данной тематике в рамках самых разнообразных дисциплин (философия, политология, история, социология, психология, культурология, искусствоведение) разрабатываются спецкурсы, массовой культуре уделяется особое внимание в курсах лекций, посвященных истории развития художественной культуры, проводятся научные конференции, пишутся кандидатские и докторские диссертации.

Однако для полноценного использования массовой культуры в образовательном процессе необходимо разработать методологическую базу и определить критерии отбора тех ее произведений, которые бы в наибольшей степени способствовали улучшению качества подготовки специалистов и трансформировали дискурс массовой культуры в средство активизации творческого потенциала личности, усиления гуманистического начала в образовательном

процессе и превращения произведений массовой культуры в посредника между сознанием обучаемого и высшими достижениями элитарной культуры страны изучаемого языка.

Массовая культура проникает в образовательное пространство по двум каналам. Первый обусловлен тем, что студент попадает в учебную аудиторию из среды, в которой доминирует массовая культура, в основном американского происхождения. Второй связан с целью и содержанием обучения. Языковая подготовка специалиста предполагает его владение тем аспектом иноязычной культуры, который с максимальной эффективностью обеспечивает успешную коммуникацию с представителем иноязычной культуры. По мнению современных теоретиков культуры, из трех уровней в ее внутренней структуре – традиционной, массовой и элитарной – этому требованию в наибольшей степени отвечает массовая культура. В условиях постоянно усиливающейся тенденции к расслоению культурного пространства на обособленные субкультуры именно массовая культура оказывается способной «аппеллировать к общезначимому, общепринятому в социальном и этическом смысле, исходить из того, что способно объединять людей различных социальных и культурных систем, акцентировать общее, а не особенное, утверждать ценности, универсальные по своей природе, и организовывать мощное движение, втягивая в собственную сферу смыслы и значения, накопленные культурами как предшествующими, так и современными – все это позволяет рассматривать массовую культуру как культуру принципиально коммуникационную и диалогичную по своей природе»¹. Поэтому преподавание языков на практике чаще всего строится на произведениях, заимствованных из иноязычной массовой культуры: беллетристика, кинофильмы развлекательного характера, публикации в СМИ, телевизионные передачи и сериалы. Однако по своему воздействию на личность дискурс массовой культуры амбивалентен: он является достаточно эффективным инструментом социализации, но в силу своей коммерческой составляющей, тесной связи с технологиями массовых коммуникаций, и самое главное, ориентации на усредненного потребителя, снижает уровень духовных запросов человека, обедняет его душевный мир. В случае с иноязычной культурой этот процесс усугубляется опасностью некритического восприятия навязанных человеку ложных ценностных ориентиров, входящих в противоречие с его собственными этнонациональными традициями. Таким образом, возникает противоречие. Для того чтобы осуществлять

коммуникацию и вступать в диалог с представителями иноязычных культур специалист должен изучать и в достаточной мере владеть дискурсом массовой культуры, так как, по словам представителя отечественной гуманитарной науки М.Л. Гаспарова, «массовая – она и есть настоящая и представительная»². В то же время ее воздействие на духовное развитие личности трудно назвать благотворным: «В современной массовой культуре исчезает стимулируемая настоящим искусством мотивация к внутреннему развитию. Деромантизация и дегероизация взгляда на жизнь становятся основой дегуманизации человеческих отношений и чувств, снижения самого образа человека. Массовая культура снижает планку любой идеи или проблемы до уровня своего потребителя, тем самым лишая и человека, и действительность их истинного уровня и значения»³. Очевидно, что для осуществления образовательного процесса и формирования полноценной творческой личности, приобщение будущего специалиста к коммуникативным и познавательным возможностям дискурса массовой культуры должно получить научно обоснованную методологию, которая бы позволила, используя его позитивные аспекты, провести интеграцию усредненной культуры маленького человека с подлинными ценностями элитарного уровня культуры изучаемого языка. То есть, необходимо решить задачи по преодолению негативных аспектов массовой культуры как формы общественного сознания, среди которых главными, по мнению специалистов, являются отчуждение от творчества, отсутствие мотивации к внутреннему развитию и фрагментарный, эклектичный, лишенный системности и целостности характер внутренней структуры.

По мнению российского исследователя массовой культуры А. В. Костиной, массовая культура, распространяемая средствами массовой коммуникации, является сегодня «универсальным каналом трансляции основных смыслов культуры, подчиняющим своему формату все, что попадает в сферу ее влияния. Любой артефакт, принадлежащий и обыденной, и высокой специализированной культуре, втягиваясь в сферу ее влияния и, при этом, сохраняя свою форму, утрачивает часть собственных смыслов, проходя через процедуры адаптации»⁴. Эту утрату смыслов учащиеся могут осознать лишь путем контрастного сопоставления одно-го и того же произведения, представленного на разных уровнях культуры, в ходе которого выстраивается многоуровневая система восприятия иноязычной культуры. В этом случае массовая культура выступает в качестве посредника, канала коммуникации между сознанием

учащегося и высшими достижениями культуры изучаемого языка, с точным обозначением ее возможностей и ограничений.

Причем именно наличие смыслов, которые утрачиваются в процессе перевода содержания произведения элитарной культуры в дискурс массовой, может служить инструментом для активизации познавательной деятельности. В работах Ю. М. Лотмана о проблемах художественного перевода, а точнее о переводе непереводаемого, отмечается парадокс: осознание участниками коммуникации утраты смыслов создает дополнительное напряжение и стремление заполнить пробелы и дополнить недостающие элементы приводит, в конечном итоге, к возникновению новых смыслов. У. Эко в своем анализе романов о Джеймсе Бонде указывает, что искушенный, квалифицированный читатель тоже может находить «эстетическое удовольствие в том, чтобы следить, как «чистота примитивного опыта» переводится в современные термины»⁵. Квалифицированный читатель, согласно У. Эко, может получить эстетическое наслаждение при следующих условиях: во-первых, если он имеет представление об инвариантной сюжетной схеме, на которой строятся все романы данной серии, то есть обладает определенным исследовательским опытом, который он может применить на практике; во-вторых, если он знает о том, что она является современным аналогом сюжетной структуры средневекового рыцарского романа, то есть при наличии необходимых историко-литературных знаний. Именно за счет сравнительного анализа и возникает интеллектуально-эстетический эффект.

Аналогичную ситуацию можно смоделировать в образовательном пространстве и использовать в качестве вспомогательного учебного средства. Например, создать комплекс учебных материалов, дидактической единицей которого будет цепочка из сходных по тематике, сюжетам и персонажам произведений, принадлежащим соответственно среднему уровню массовой культуры, высокому уровню массовой культуры и к уровню элитарной культуры, основанная на принципе «от простого к сложному» и «от изображения к тексту». Общность тематики и сюжета является необходимым требованием для преодоления негативного воздействия дискурса массовой культуры на внутренний мир человека – контрастное сопоставление одного и того же произведения, представленного на разных уровнях культуры позволяет выстроить многоуровневую систему восприятия учащимися иноязычной культуры. В этом случае массовая культура выступает в качестве посредника, канала коммуникации между сознанием учащегося и высшими достижениями

культуры изучаемого языка, с точным обозначением ее возможностей и ограничений.

В ходе этой операции обучаемый переходит из позиции потребителя, некритично воспринимающего продукт массовой культуры, в ее исследователя, способного выделить технологические приемы, которые используются в дискурсе массовой культуры, раскрыть внутреннюю структуру ее произведений, определить, какие функции и каким образом выполняет данное произведение, выявить его связь с культурно-историческим контекстом, охарактеризовать систему ценностей, на которой оно основано.

В отличие от произведений элитарной художественной культуры, которые допускают и стимулируют множественность интерпретаций своего содержания, произведения массовой культуры, как правило, однозначны, и не могут служить средством развития творческих способностей учащихся. Но в то же время, если предметом рассмотрения становятся не художественные достоинства произведения, которое в этом отношении зачастую слишком примитивно, а приемы, которые в нем использованы, достоинства и недостатки его конструкции, то даже массовая культура может стимулировать развитие интеллектуальных способностей. Например, эклектичный характер произведений массовой культуры остается незаметным лишь при некритичном их восприятии, если зритель/слушатель/читатель осведомлен о технологических и художественных приемах, используемых их создателями, то внутренние противоречия между отдельными, вступающими в конфликт друг с другом социокультурными элементами, механически включенными в рамки одного произведения, становятся очевидными. Таким образом, изучение внутренней структуры произведений массовой культуры и выявление ее фрагментарности позволяет сформировать у учащихся исследовательскую позицию, которая способна стать источником развития способностей к критическому мышлению, имеющих особое значение в условиях информационного общества. Осознание неполноценного характера массовой культуры может послужить толчком для саморазвития и интеллектуального роста обучаемого.

¹ Костина А. В. Массовая культура: аспекты понимания // Знание. Понимание. Умение. №1, 2006. С. 34.

² Гаспаров М. Л. Историзм, массовая культура и наш завтрашний день // Вестник истории, литературы, искусства. Отд-ние ист.-филол. наук РАН. М.: Собрание; Наука. Т. 1, 2005. С. 26

- ³ Климова Л. Е. Массовая культура и личность: культурфилософский аспект: дис. ... к-та философских наук. Ставрополь, 2005. С. 108.
- ⁴ Костина А. В. Массовая культура: аспекты понимания // Знание. Понимание. Умение. №1, 2006. С. 34.
- ⁵ Цит. по: Шапинская Е. Н. Очерки популярной культуры. М.: Академический Проект, 2008. С. 38.

Ласкина Н.О.

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОГО ГОРИЗОНТА В УЧЕБНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ ЗАПАДНОГО МОДЕРНИЗМА

В центре любого историко-литературного курса, независимо от научной парадигмы, стоит определенный корпус художественных текстов; обучение невозможно без прочтения и интерпретации – и это, возможно, самая сложная и трудная для организации и контроля сторона гуманитарного образовательного процесса. Проблемы, вызванные современным состоянием массового и особенно детского чтения, неизбежно отражаются на вузовском учебном процессе, а необходимость чтения инокультурных текстов, не затронутых средней школой, заостряет все проблемные зоны.

Преподавательская задача сейчас – найти способы активизировать индивидуальное читательское сознание студента, изучающего курс истории зарубежной литературы. Отечественная традиция предполагает опору на историческую поэтику, применение сравнительно-типологического подхода, то есть достаточно общий и широкий взгляд на западный канон (если точнее, канон, увиденный сквозь призму русской читательской, издательской и научной традиции) как на единое целое, структурированное в соответствии с представлением о художественных парадигмах. При этом очевидно и в рамках такого подхода, что понимание парадигмы бессмысленно вне понимания текстов. Герменевтический аспект образования, следовательно, имеет первостепенное значение.

Помимо естественного несовпадения горизонтов, обусловленного самим фактом инокультурности изучаемой литературы, действует усиливающееся в современной ситуации сужение и дробление индивидуального культурного горизонта российского читателя. Художественные тексты, реминисцентное поле которых опирается на весь культурный комплекс, а не только на литературную традицию, вызывают отчуждение неподготовленного реципиента,

которое сложнее всего преодолеть в учебном курсе истории литературы. Сильнее всего, на наш взгляд, это отчуждение препятствует пониманию тех исторических типов поэтики, которые строятся на обязательной реактуализации культурного опыта читателя. Это относится к большей части оригинальной литературы XX века и в особенности к текстам «высокого модернизма», предполагающим заведомо высокий уровень культурной компетенции читателя.

Мы ограничимся здесь одним из максимально репрезентативных примеров модерни-стского текста, чтение которого неэффективно без знакомства с определенным эстетическим полем – романом Марселя Пруста «В поисках утраченного времени», студенческую рецепцию которого мы имели возможность исследовать как в рамках общего историко-литературного курса, так и при реализации спецкурса, посвященного собственно соотношению текста и контекста романа. Пруст примечателен и тем, что его роман представляет собой идеальный образец крупного текста, для понимания которого интерпретация одного фрагмента (вплоть до предложения) наверняка даст больше, чем любой самый подробный пересказ.

В поэтике прустовского романа особенно хорошо видно, насколько плотно встраивается любая отсылка к внетекстовой культурной реальности в повествовательную ткань и в работу риторических стратегий. Можно также заметить, что кажущееся поначалу хаотически произвольным и потенциально бесконечным поле таких отсылок по мере чтения обретает достаточно четкие рамки – как и фрагменты жизни, извлекаемые из памяти рассказчика, фрагменты культурного опыта повторяются снова и снова, каждый раз с вариациями, работающими на приращение смысла, но не меняющими радикально заданную тему. Составляющие прустовского культурного арсенала вполне исчислимы и хорошо исследованы. Кроме того, большая часть их коррелирует с общим историко-культурным фоном рубежа веков: присутствие аллюзий на Вагнера и Дебюсси, Тернера, Моне и Коро и т.д. мотивировано, конечно, не только внутренней логикой текста. Вместе с тем, поздние вагнеровские оперы, «Кувшинки», французские готические соборы (увиденные, как известно, глазами Рескина) привлекаются не только в качестве элементов культурного фона, но и как аналоги абсолютного произведения, идеальной книги, метафорическое описание которой завершает роман, и, соответственно, требуют максимального внимания читателя.

На практике мы обнаружили, что главное препятствие в изучении этого аспекта прустовской поэтики – не собственно объем

или сложность подключаемых текстов, а крайняя ригидность читательского мышления, сформированного традиционным жестким членением истории культуры. Система вузовского образования, в которой принято изучать в течение семестра только синхронные феномены (и, естественно, только литературные, если речь идет о филологических специальностях), создает в сознании студента подчас непреодолимые барьеры между культурными эпохами и между разными культурными практиками. Это хорошо видно и на уровне изучения сугубо литературного интертекста: часто для одного и того же студента нет проблем в том, чтобы прочесть Пруста на фоне символистов, с которыми знакомятся на том же учебном отрезке, сложнее понять смысл отсылки к Бальзаку и совершенно непосильно использовать в реальной интерпретации Расина, прямо названного и навязчиво цитируемого – и это обычно указывает на провал не на уровне собственно знаний, а на уровне умения их использовать. Такие затруднения, впрочем, легко прогнозируются, поэтому для их устранения требуется только перефокусировать внимание студенческой аудитории. При выходе же за рамки литературы к другим искусствам мы сталкиваемся и с тем, что преподавателю нужно, во-первых, предугадать пробелы в необходимом для чтения культурном опыте, во-вторых, найти способ их ликвидировать, оставаясь в узком филологическом контексте.

Насколько сильно влияют эти лакуны на восприятие текста, можно увидеть, если попытаться спрогнозировать затруднения в понимании минимальных отрезков текста. Помимо дидактического контекста, такой прогноз значим для комментирования художественных текстов, и мы далее используем реальный комментарий как отправную точку.

В недавнем издании нового русского перевода первой части первой книги «Поисков» переводчик Е.Баевская предваряет свои комментарии к тексту размышлением, в котором очень точно отражена интересующая нас проблема. Пруст, пишет она, «рассчитывал не на будущих специалистов-филологов, а на читательскую среду своего времени. Вероятно, он бы ужаснулся, если бы издателю вздумалось от себя объяснять читателям в примечаниях, кто такие Коро или Сен-Симон: это было бы совершенно излишне, ведь читатели учились в таких же школах, как автор романа, бывали на тех же выставках, дышали воздухом той же эпохи. <...> Образованный читатель России начала XXI века сплошь и рядом не знает или не учитывает того, что было на слуху у современников писателя»¹.

Заметим, что первое предположение переводчицы о гипотетическом читателе Пруста не вполне обоснованно. Писатель прекрасно знал, что его основная аудитория принадлежит к другому поколению и, скорее всего, вполне сознательно с этим играл, приписывая своему рассказчику роль свидетеля ушедшего: эпоха, «воздух» которой должен ощутить читатель «Поисков», к 1922-му году, когда работа над текстом остановилась, уже окончательно ушла в историю; представители активной в это время читательской среды физически не могли побывать на выставках и спектаклях, актуальных для персонажей в большинстве эпизодов романа. Историко-культурная дистанция, таким образом, была задана с самого начала: но, конечно, нельзя не согласиться с Е.Баевской в том, что к современности и при переводе на русский язык она увеличивается именно до того опасного предела, за которым начинается ускользание смысла не только на уровне отдельных деталей.

В одном из примечаний фиксируется самая, пожалуй, частотная в романе интертекстуальная стратегия: «Пруст объединяет в одном предложении упоминания своего любимого композитора, художника и поэта»². Это комментарий к фразе, в которой «ковры, по которым ступала герцогиня Германтская» превращаются неожиданно в культурный феномен: «...к их ворсу добавлялась розовая бархатистость, тоненький слой света, к пышности и ликованию примешивалась та нежность, та задумчивая кротость, которыми отмечены иные страницы “Лоэнгрин”, иные полотна Карпаччо и которые помогают понять, почему Бодлер отнес к звуку трубы эпитет “сладостный”»³.

Комментатор здесь не только сообщает информацию о вагнеровской опере и картинах Карпаччо и приводит строфу из подразумевавшегося Прустом бодлеровского стихотворения, но и подчеркивает субъективную значимость каждого из этих культурных пластов для автора «Поисков» (указывая в том числе и на то, что Пруст в своей статье о Бодлере прямо связывает ту же строфу с Вагнером). Из более лаконичных и менее интерпретативных комментариев Г.Соловьевой к современному изданию перевода А.Франковского (того же издательства «Азбука») читатель узнает только минимальную информацию о Карпаччо как «художнике венецианской школы», о том, какое стихотворение цитируется, но зато знакомится с кратчайшим изложением сюжета «Лоэнгрин»⁴.

Очевидно, что для учебной филологической интерпретации ценность комментария Е.Баевской выше: он прямо стимулирует

прочтение эстетического плана интертекста романа как навязчивого переплетения аллюзий, смысл которых прямо связан со спецификой инди-видуального авторского выбора – комментарий подсказывает, что перед нами интересы самого Пруста, а не срез эпохи.

Вопрос в том, будет ли работать такой стимул для читателя, незнакомого с объектами аллюзий. В данном примере, скажем, для гипотетического студента отсылка к «Цветам зла» будет, скорее всего, реализована максимально, поскольку этот текст при любом традиционном построении курса зарубежной литературы должен еще присутствовать в активном запасе, разве что из-за языкового барьера потеряются некоторые нюансы. Познакомиться с картинами Карпаччо по репродукциям при желании тоже несложно – правда, дефицит информации останется из-за демонстративной субъективности рассказчика, отсылающего, по сути, не к картинам, а к своим недовыказанным впечатлениям от них. Кроме того, полный эффект аллюзии проявится лишь при окончательном оформлении венецианской темы в романе, то есть не раньше, чем читатель дойдет до шестой книги. Это осложнение понимания явно задано авторской стратегией, и современный читатель-студент находится в том же положении, что и современники Пруста.

Проблема, на которую указала переводчица и которая более всего интересует нас здесь, встанет по-настоящему остро, когда мы попробуем объяснить отсылку к «Лоэнгрину». Весь музыкальный интертекст романа Пруста подразумевает определенную структуру базового эстетического опыта, которая к ХХI веку сильно изменилась. Именно академическая музыка, на наш взгляд, представляет собой наиболее закрытый для современного читателя слой европейской культуры; практика показывает, что даже самые эрудированные студенты, как правило, не ориентируются в истории музыки. Современное информационное пространство (особенно начиная с 1990-х годов), несмотря на кажущееся присутствие навязчивого музыкального фона, маргинализировало вообще весь спектр музыкальной рецепции (включая, на самом деле, и сферу популярной музыки). Поэтому нет смысла рассчитывать на то, что упоминание вагнеровской оперы, даже сопровождаемое детальным и глубоким комментарием, запустит в сознании сформированного в таких условиях читателя тот ассоциативный механизм, на который и рассчитывает прустовская фраза. Она предполагает на уровне предпонимания «стандартное» представление о монументальности и торжественности вагнеровских музыкальных драм, которое и

деконструируется Прустом как при помощи иронического оттенка всего сравнительного ряда (речь идет, напомним, о ворсинках ковра, созданного фантазией влюбленного мальчика, в которой играют отголоски рыцарских сюжетов), так и за счет парадоксальности действующего во всем романе эстетического мышления, которое требует ценить в предметах искусства незаметные другим детали и неочевидные элементы стиля. Этот «стандартный» «Вагнер для всех», которого Пруст переосмысливает, опираясь на Бодлера, находится теперь за рамками культурного горизонта большинства читателей, и любая попытка реконструировать исходный горизонт приведет к его переворачиванию – прустовская версия станет первичной.

Тем не менее, некоторые аспекты музыкального контекста можно восстановить в рамках учебного процесса на поверхностном уровне даже на аудиторных этапах. К примеру, нетрудно показать студентам прототипы сонаты Вентейля и дать им возможность сопоставить собственное впечатление с романным преломлением этого материала, и этот эксперимент оказался достаточно продуктивен в рамках спецкурса, посвященного исключительно изучению «Поисков», – но основная работа по заполнению лакун все равно может быть только самостоятельной.

Насколько необходимо для формирования читательского опыта воссоздание всех необходимых условий понимания и построение интерпретации, стремящейся к некоей полноте?

В свое время широкий отклик получила дискуссия, состоявшаяся в 1990-м г. в Кембридже на Таннеровских семинарах⁵, в центре которой были выступления Умберто Эко, поставившего вопрос о «гиперинтерпретации» (overinterpretation). Эко выразил скепсис по поводу безграничности интерпретации, напомнив о роли здравого смысла, и иронически проанализировал ситуации, когда читатель знает больше автора и задействует в своей интерпретации тексты, с которыми автор не был знаком (Эко приводит в пример гиперинтерпретативный, с его точки зрения, комментарий Е.Костюкович к ее переводу «Имени розы»). Но «параноидальная интерпретация» (реальность которой, при разности оценок, признали все собеседники У.Эко), скорее всего, является продуктом сознания воспитанного именно модернизмом читателя-интеллектуала, гиперэрудита, готового в любой момент пустить в ход весь диапазон своих знаний и уверенного в своем праве не учитывать, совпадает ли этот диапазон с авторским. Тенденции же современного чтения, и не только массового, противоположны: обеднение горизонта и утрата общего фона создает условия скорее для

«недоинтерпретации»; число читателей, потенциально знающих больше, чем сами авторы модернистских и постмодернистских текстов, явно сокращается, и мутации высшего гуманитарного образования этому только способствуют. В педагогических ситуациях мы все чаще сталкиваемся с тем, что у студентов как читателей может быть достаточно способностей и навыков, чтобы понять в целом, как «устроен» текст, составить общее представление о его поэтике, но не хватает культурной памяти и умения ее активизировать, чтобы предложить более или менее связную оригинальную интерпретацию. Интерпретаторская паранойя сменяется интерпретаторской апатией – а это состояние более нуждается в коррекции и труднее ей поддается; при этом под угрозой оказывается самовоспроизводство культуры, которая нуждается в реципиентах не меньше, чем в производителях.

В контексте реальной вузовской дидактики, безусловно, проблемы такого порядка не могут быть решены, есть смысл говорить лишь о некоторых компенсаторных стратегиях. Дидактическая литература может быть ориентирована не только на воспроизведение общих черт поэтики ключевых авторов, но и на реконструкцию при помощи комментариев и показательных интерпретаций необходимого для понимания фона. В связи с выбранным нами этапом изучения зарубежной литературы отметим, к примеру, методические работы В.П.Трыкова⁶, нацеленные на восполнение историко-литературного контекста за счет подключения информации об истории создания, публикации и критической рецепции текста. Аналогичная работа с более широким эстетическим полем будет сложнее и потребует привлекать междисциплинарные исследования: наиболее реалистический вариант, с нашей точки зрения, может быть реализован не на материале целой эпохи, а на материале отдельного ключевого текста, который можно изучать в культурном пространстве, заданном им самим.

¹ Пруст М. Комбре. СПб, 2008. С. 269.

² Там же, с. 299.

³ Там же, с. 255.

⁴ Пруст М. В сторону Свана. СПб, 2000. С.619.

⁵ Interpretation and Overinterpretation. Umberto Eco with Richard Rorty, Jonathan Culler and Christine Brooke Rose. Cambridge, 1992.

⁶ См. Трыков В.П. Зарубежная литература конца XIX – начала XX веков: Практикум. М., 2001; Трыков В.П., Ощепков А.Р. Зарубежная литература XX века (1914–1945). Часть 1. Франция: Учеб. пособие. М., 2003.

ЗАРУБЕЖКА И ВСЕМИРКА

Как и многое в мире, в котором мы живем, университетский курс зарубежной литературы – наследие СССР. Область литературы делится по принципу свое – чужое. Такой способ видеть целое литературы формируется в 1940–1950-е как отражение имперских и изоляционистских тенденций в советской идеологии. До этого преподавали западноевропейскую литературу.

Однако способ видения литературы через оппозицию чужого и своего в советское время не был безальтернативным. Альтернативой была идея всемирной литературы. Идея всемирной литературы имеет почтенную родословную, она восходит к Гердеру и связана с рождением историзма. Она включает в себя представление о том, что в развитии разных литератур действуют общие закономерности, о значимости культурно-языковых границ и о принципиальной возможности их преодоления.

Какой вид концепция мировой литературы приняла на советской почве, можно видеть по ее, может быть, самому яркому воплощению – по Библиотеке всемирной литературы (БВЛ), «Всемирке». Это двухсоттомное собрание произведений мировой литературы, вышедшее в издательстве «Художественная литература» большим тиражом с 1967 по 1977 годы.

Библиотека была тщательно подготовлена. Состав ее если не всегда продуман, то никогда не случаен. Нет смысла говорить о том, чего не хватает в этой библиотеке, а что в ней лишнее. Но вообще-то больше попаданий, чем промахов. Многие редко издававшиеся произведения стали доступными благодаря включению в БВЛ. Ряд томов по уровню приближается к научному изданию.

Дизайн Всемирки был разработан Дмитрием Спиридоновичем Бисти. Он соответствует стилистике шестидесятых и выполнен с большим вкусом. Д.С. Бисти справился со своей задачей гениально. Единообразно оформленная серия допускает исключительное разнообразие принципов иллюстрирования отдельных томов. В очень редких случаях это можно назвать собственно иллюстрированием, когда художник воспроизводит ту или иную сцену из романа. Чаще это работы, выполненные «по мотивам» целого произведения, графические серии или серии гравюр. В некоторых томах воспроизводятся иллюстрации из прижизненных изданий,

в некоторых помещаются репродукции картин художников – современников писателя. Так воссоздается «образ времени», «дух эпохи». Тома Всемирки – это особые эстетические объекты, в которых сложно соотнесен визуальный и словесный образные ряды. В общем, БВЛ свидетельствует о чрезвычайно высоком уровне искусства оформления книги в СССР.

Завершение издания БВЛ совпало по времени с пиком книжного бума. Всемирка тут же стала капиталом, ходили слухи, что ее обменивали на дачные домики и автомобили.

Сравнение БВЛ с другими всемирками может сказать о многом. Например, о том, как в России проводят границу литературы. В БВЛ нет публицистики, критики, философии (если не считать таковыми «Письма темных людей» и свифтовскую «Сказку бочки»). Слава богу, что во Всемирку не вошли ни статьи Белинского, ни речи В.И. Ленина. Но во все всемирки, кроме нашей, входит, к примеру, Платон (в нашей представленный только как поэт), во многие – Цицерон, «Исповедь» бл. Августина, Карлейль, Ренан, Ницше, Фрейд.

Преувеличенное представление о значении русской литературы проявляется в выделении XIX века в особую серию. Итальянцы, может быть, выделили бы треченто, а французы XVII век. Меня интересует скорее вопрос об идеологических основах Всемирки, о том, что она должна была значить, и о том, что она значила. Отличие концепции, лежащей в основе БВЛ, от той, которая определяет соотношение историко-литературных дисциплин в филологическом образовании, кажется очевидным. В практике преподавания русская литература и зарубежная литература резко разделены, в основном преподаются разными кафедрами, контакты между которыми редко имеют содержательный характер. В БВЛ русская литература представлена как часть всемирной литературы, вписана в мировой историко-литературный процесс.

Однако Всемирка отнюдь не является точным осуществлением принципов историзма, разработанных в XVIII веке. Прежде всего, очевидно, что издание, начатое в год 50-летия Октября и завершенное в год его 60-летия, имело символический смысл. Оно было освящено именем Горького и представлено как осуществление его идеи «всемирной литературы». Всемирка должна была стать наглядным воплощением советского литературного канона. Канон представлен как готовая библиотека, а не просто как список рекомендуемых для чтения текстов. В канон вошли и Есенин, и Бунин. Однако не вошли Булгаков, Набоков, Джейн Остен, Генри Джеймс,

Кафка, Джойс, Пруст. Выбор, конечно, интересный, но важно не «что» выбрано, а «кто» выбирал.

Всякое серийное издание включает в себя образ авторитетного Другого. Авторитетный Другой распоряжается культурным наследием, осуществляет ранжирование ценностей и предоставляет их в распоряжение читателя. Другой Всемирки особенно авторитетен уже в силу масштабности проекта. Он не идентичен издательству «Художественная литература», его главному редактору или редакционному совету БВЛ. Он отождествляется с властными институтами Советского государства, с социалистическим строем.

Такому образу авторитетного Другого соответствует его адресат. Образ предполагаемого адресата можно реконструировать по составу и по объему Всемирки. Разумеется, это советский человек. Он активно овладевает миром культуры. Он патриот и интернационалист. Он гуманист. Он вдохновлен идеей революционного преобразования мира. И он уже непосредственно ощущает позитивные плоды этого преобразования. Его жизненный уровень довольно высок: у него есть средства для покупки книг, у него есть отдельная квартира и в этой квартире место для книг.

Интересно, что реальный владелец Всемирки в основном соответствовал этому образу. Это человек сравнительно хорошо обеспеченный. По роду занятий это чаще всего рабочий, работник торговли или инженер. В 1967 году еще не было книжного бума, но купить книгу было непросто. Тогдашняя система распределения подписных изданий обеспечивала преимущественный к ним доступ именно этих категорий читателей. Горожанин в первом, самое большее, во втором поколении с пиететом относится к городскому образу жизни и к городской культуре и воспринимает книгу как обязательный их атрибут. Для него соблазнительна мысль получить в свое распоряжение сразу все Главные Книги Человечества, не раздумывая над каждой отдельной покупкой.

Подписчик Всемирки принадлежит к прослойке, которая готова воспринять канон. Он не пытается создать «свою» БВЛ в том духе, о котором писал Гессе в эссе под названием «Библиотека всемирной литературы». Для Гессе такая библиотека – это результат индивидуальных усилий, проекция собирателя. Начиная составлять список, Гессе оговаривается, что он субъективен, но почти закончив его, обнаруживает, что список оказался недостаточно субъективным, недостаточно отражающим личность собирателя: «Чем больше я силюсь представить себе как целое это собрание книг,

составленное субъективно и весьма произвольно, но все же на базе какого-то знания и опыта, тем больше мне сдается, что портит его, по сути дела, не избыток субъективности, не случайный характер, а скорее нечто противоположное. Наша библиотека при всех своих недостатках для меня чересчур идеальна, чересчур упорядочена, чересчур напоказ... Каталог ее таков, что мог бы быть составлен любым старым книголюбом»¹. И тогда он начинает вносить в свою библиотеку беспорядок. Гессе даже не думает, что это должно быть одно издание. Он не готов воспринять даже тот канон, который выстроил сам. Подписчик Всемирки мыслит прямо противоположным образом. Его умиляет как раз то, что большая часть авторов Всемирки ему совершенно не знакома.

По субъективному ощущению, удивительно редко БВЛ находилась в старых интеллигентных семьях, в которых уже имелись книги, купленные в начале шестидесятых, а тем более пережившие войну. Мой отец, активно приобретающий книги в конце 50 – начале 60-х, отказался от Всемирки именно потому, что решил, что многое у него уже и так есть.

Для обычного подписчика Всемирки чтение – это область, приподнятая над бытом. Именно эту приподнятость выражает наличие суперобложки. Супер рвется при одно- двукратной попытке снять книгу с полки или поставить ее на место. Так что это книги не для чтения. Книги БВЛ должны были не столько читаться, сколько свидетельствовать о приобщенности их владельца к миру культуры и о величии этой культуры, о ее классичности.

Своеобразие решения проблемы классики становится очевидным при сопоставлении с другими всемирками. Среди подобных изданий можно выделить два типа. Во-первых, это издания с заранее определенным количеством томов. Такие издания обычно охватывают ограниченный каким-то пределом круг произведений. Как правило, они не включают произведения современной литературы. Во-вторых, это серии с неограниченным количеством томов, которые издаются до тех пор, пока на них есть спрос. В такие серии могут входить и современные тексты, обладающие ореолом «классичности». Всемирка принадлежит к первому типу, но завершается современностью. Причем как раз современность, по идее, и должна быть доподлинной, самой совершенной классикой, социалистическим реализмом. Значит, процесс становления завершен, современность совпала с классикой. Самая гротескная серия Всемирки – третья, в ней неравноценность представленных текстов чудовищна. К классике приравнены

и Федин, и Ауэзов. Мандельштам стоит с гурьбой и гуртом пролетарских поэтов.

Но совпадение современности с классикой означает не только то, что классикой становится советская современность. Точно так же советской современностью становится классика. Б. Дубин писал о том, что каждый том книжной серии синонимичен каждому другому тому этой серии и всей серии в целом². Поэтому каждый том БВЛ и каждое произведение, в него включенное, — это советская классика. Советской классикой становится любая литература, хоть отечественная, хоть зарубежная, хоть реалистическая, хоть модернистская, хоть просоветская, хоть антисоветская. В советский литературный канон входит и библейская книга Руфь, и Эсхил, и Бунин, и Евтушенко, и Аксенов, Битов, Ахмадулина, Окуджава. И не только они — но и почти запретные до этого символисты, и расстрелянный Гумилев. Независимо от своего желания или перипетий судьбы они своим авторитетом поддерживают авторитет власти. Их присутствие должно свидетельствовать и о свободе творчества в СССР, и о мощи ленинского учения. Заметим в скобках: нет смысла кого-то в этом упрекать. Ведь даже многие будущие эмигранты и диссиденты в начале семидесятых не находились в абсолютной оппозиции к советскому режиму.

Итак, в БВЛ все культурное, политическое, стилистическое и эстетическое разнообразие приведено к единству, ассимилировано, в том смысле, какой слову «ассимиляция» придает А. Эткинд³. Зримым образом принцип ассимиляции разнообразия реализован в оформлении Библиотеки, разработанном Д.С. Бисти.

Именно принцип ассимиляции Другого лежит в основе советской концепции мировой литературы. Она принципиально отличается от гердеровской не только потому, что завершается соцреализмом, который Гердер и помыслить не мог. Концепция мировой (всемирной) литературы, разрабатывавшаяся немецкими философами и литераторами XVIII-XIX веков, осуществляет скорее диссимиляцию Другого. Ее основы были не столько империалистическими, сколько националистическими. Немецкая литература должна была стать частью мировой, не утрачивая, а обретая самобытность. Границы языков и культур при этом ощущались обостренно.

Вероятно, даже какая-никакая известность писателя за границей способствует развитию мании величия. Гетевская артикуляция идеи мировой литературы уже вносит в нее особые оттенки. Гете сам себя ощущает мировой литературой. Вслед за ним Максим

Горький примеряет на себя статус классика, сочиняет «Девушку и смерть» – штуку сильнее, чем «Фауст» Гете. Он чувствует себя социалистическим реализмом – вершиной мировой литературы.

Почтенная родословная советской концепции мировой литературы на самом деле подменная. Ее истоки лишь опосредованно связаны с немецкой философией. Их следует искать в массовой издательской продукции конца XIX и начала XX века. Дешевые издания для бедных составляли круг чтения юного Алексея Пешкова. Ему было все равно, оригинальная книжка или переводная. Вся разница, что в одной книжке героя зовут Иван, а в другой Гастон. Максим Горький, лишенный языкового чутья и не владевший иностранными языками, – самый наглядный пример ассимилирующей стратегии в культуре. Он отрицает ценность того, что разделяет народы и культуры. Ему нравится эсперанто. Его концепция мировой литературы – это совсем не то же самое, что мировая литература в представлении Гердера или Гете, выскоообразованных бюргеров XVIII века.

В завещанной Горьким БВЛ не русская литература должна была стать частью мировой, а мировая литература должна была стать частью советской. Кто поступил в школу в 1967, а закончил в 1977, должен помнить это ощущение безграничности пространства. За эти самые благополучные советские годы не было ни войны, ни большого террора, ни государственного переворота, ни даже денежной реформы. Советская цивилизация достигла пика своего развития, такой степени самоуверенности и замкнутости на себе, что начала осуществлять построение внутренней вселенной — с внутренней Олимпиадой, внутренним космосом, внутренней мировой литературой. Если мир нельзя завоевать, его нужно выстроить заново. И эта невыполнимая задача почти была выполнена.

То, что библиотека вышла – свидетельство реальной мощи и обоснованности властных претензий. Как Олимпиада-80, БВЛ – это вершина развития советской цивилизации. Но как всякая вершина, она содержит в себе свое диалектическое отрицание.

Свидетельства распада советского единства зримо представлены в томах Всемирки. Книги не были предназначены для чтения, но их читали. Читательский интерес или пренебрежение вписали в них различия. Если сейчас взглянуть на тома БВЛ, увидим, что некоторые из них сохранили невинность, у некоторых порваны суперы, большинство осталось без них. Одни тома потеряны, некоторые измочалены. Так происходит ранжирование ценности, выявляется неравноценность состава библиотеки. Впрочем, и Ауэзов,

и Садриддин Айни, вероятно, нашли своих читателей. Но это другой читатель, нежели тот, кого интересует античная драма или классическая проза Востока. Читателем оказался не условный Советский Человек, а реальные читатели, входившие в очень разные и не до конца выявленные категории.

Как мы помним, во Всемирке выражена воля авторитетного Другого, распоряжающегося культурным наследием. Но этот Другой оказался не настолько авторитетным, чтобы уравнивать все тома в достоинстве. Самый его образ рассыпался, расслоился. Тот, кто включает в библиотеку том русской поэзии XX века – не тот же, кто включил в нее «Поэзию Африки».

Другой репрезентирован через паратекст, через систему комментариев и предисловий. Внимательный читатель не спутает заунывное камлание партийных шаманов со статьями Гринцера и Бахмутского, а острую публицистику Айзика Геннадьевича Ингера с бездарными текстами иных литературоведов.

В итоге сама композиция БВЛ выявляет острые противоречия.

В плане теории Всемирка основана, во-первых, на вполне научно достоверном представлении об эпохах истории поэтики и о литературных регионах; во-вторых, на ненаучной концепции социалистического реализма; в третьих, неявно присутствует во Всемирке националистическая тенденция, в соответствии с которой вершиной мирового литературного развития является русская литература.

В общем составе всемирки, в составе каждого тома обнаруживаются проявления идеологической борьбы. Сам замысел библиотеки предполагал наличие разных позиций, разноречие голосов. Но это разноречие должно было быть заключено в скобки, в рамки, оно должно было уместиться на одной платформе и тем самым доказывать ее идейную мощь. Однако полемика вышла за скобки, разноречие культуры оказалось реальным. Политическим успехом была публикация во всемирке Бхагавадгиты и текстов из Библии. Джойс был представлен во Всемирке – как поэт, автор баллады о Хухо О'Вьорттке. И все понимали, что это компромисс. Кафки не было совсем, и все знали, что это поражение.

Советский канон взорвался. Всемирка не помещалась в стандартную мебель: ни в пузатенький сервант 70-х, ни в мебельную стенку 80-х. Восемь метров полок не были предусмотрены ни там, ни там. Скучный советский быт не соответствовал масштабным культурным проектам. Эти проекты меняли и быт, и психологию.

Само по себе накопление культурного слоя уже может произвести революционизирующее действие, даже если эта культура отфильтрована, переведена, адаптирована. А тут были первоклассные произведения и качественные переводы. Никогда ни прежде, ни после статьи Гринцера или Рифтина не выходили трехсоттысячными тиражами. В спокойствии брежневского правления у читателя появилось время подумать, сравнить достоинства произведений и комментариев к ним, обнаружить противоречия.

Давид Тухманов, обычный советский композитор, автор песен «День Победы» и «Мой адрес – Советский Союз», в 1975 сочиняет эпохальную, в общем-то, вещь – «По волне моей памяти». Источник поэтических текстов легко опознается – все стихи взяты из Всемирки. Может, других книг в доме и не было. Академическим аналогом диска Тухманова является, конечно, 14-я симфония Шостаковича (1969) на стихи Гарсиа Лорки, Аполлинера, Рильке и Кюхельбекера. Обычно для песен больше подходят второстепенные стихи, переводные даже лучше. По другую сторону языка они ведут призрачное существование. Они никакие. Однако они обладают особым ореолом заграничности, всемирности, универсальности. К тому же в большинстве случаев нетрудно было найти оригиналы и извлечь интересные эффекты из сочетания звучания разноязычных текстов. Неважно, что песни пелись на плохом английском, немецком, французском, польском. Иллюзорное разноречие становилось реальным. Так же, как диск Тухманова, Всемирка обеспечила прорыв. Вместо образа единства Всемирка создает образ разнообразия и конфликта. Вместо портрета мировой литературы – автопортрет советского общества, неожиданно пестрый, разнообразный, многоальтернативный. Она свидетельствует, что советское общество не было единым, что внутри него шли интересные процессы.

Это делает БВЛ уникально ценным историко-культурным документом. Можно было бы переиздать ее в серии Литературные памятники, каждый том снабдив примечаниями, комментариями, комментариями на комментарии и т.п.

Что же из этого должно воспоследовать для методики преподавания и изучения зарубежной литературы?

Во-первых, БВЛ показывает, что есть определенные преимущества в том, чтобы рассматривать литературу как целое, не разделяя ее на русскую и зарубежную. Такой подход мог бы быть осуществлен в рамках курсов исторической поэтики или литературной истории.

Во-вторых, рефлексия по поводу таких феноменов, как БВЛ, позволяет преодолеть объективистские иллюзии относительно зарубежной литературы. Мы, видимо, должны исходить из того, что вся зарубежная литература находится по эту сторону границы Российской Федерации. Но это и путь к превращению зарубежной литературы из фиктивного объекта в реальный: открывается возможность изучать зарубежную литературу как часть литературы отечественной, чем она на самом деле и является.

¹ Гессе Г. Письма по кругу. М.: Прогресс, 1987. С. 164.

² Дубин Б.В. Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2001. С. 50.

³ Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М.: Новое литературное обозрение, 2001. С. 7.

Спиридонов Д.В.

ТЕКСТ ЗАРУБЕЖНОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПЕРСПЕКТИВЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ *

В 2010 году кафедрой зарубежной литературы УрГУ был инициирован исследовательский проект «Восприятие инокультурного текста русскоязычным читателем (на примере произведений массовой литературы)», в рамках которого предполагается исследовать статус иноязычной массовой литературы в современной России с позиций рецептивной теории, социологии и психологии чтения.

Актуальность такого исследования, по всей видимости, может быть определена несколькими обстоятельствами. Во-первых, такое исследование позволит лучше очертить границы массовой литературы и уточнить критерии «массовости», особенно применительно к переводным произведениям (массовая литература между «космополитизмом» и «национализмом»; проблема отбора и перевода зарубежной массовой литературы в свете формирования глобального рынка беллетристики и проч.). Во-вторых, оно направлено

* Статья выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» при поддержке гранта Министерства образования и науки Российской Федерации № NK-643P-50.

на выяснение механизмов восприятия разных типов текстов массовой литературы на различных уровнях, что, как мы надеемся, позволит лучше осознать и прагматику «массовости» применительно к художественной литературе. В-третьих, предполагается, что это исследование, помимо методов классической рецептивной теории, будет опираться на широкий арсенал эмпирических методов изучения функционирования литературы, в частности, тех, что широко используются в рамках эмпирического направления в европейском и американском литературоведении, известного под аббревиатурой ESL (Empirical Studies of Literature). В свете эмпирического изучения инокультурной массовой литературы нам представляется принципиальным освоить опыт зарубежных последователей ESL, их подходы и наработки уже позволили получить ряд интересных результатов, которые могут быть использованы для решения перечисленных выше задач.

Анализ исследовательской литературы показывает, что «инокультурность» и «массовость» рассматриваются в рамках ESL как самостоятельные и чаще всего непересекающиеся категории. С одной стороны, это еще раз подтверждает актуальность предложенного направления научных поисков, а с другой вынуждает к самостоятельным попыткам теоретического и методологического синтеза. В данной работе мы далеки от того, чтобы давать хотя бы даже набросок такой синтетической методологии. В то же время нам представляется важным дать обзор современных зарубежных работ по проблемам чтения инокультурной и массовой литературы, намечающих различные векторы дальнейших исследований.

Прежде всего, интересно, как воспринимается инокультурный текст с точки зрения фоновых знаний читателя о реалиях той культуры, о которой идет речь в произведении. Этот аспект может исследоваться по-разному. Во-первых, чтение может рассматриваться как познавательный акт, обогащающий фоновые знания читателя, а также активизирующий определенные психоэмоциональный фон, связанный с актуализацией культурных стереотипов. Во-вторых, чтение, очевидно, может приводить к смене культурных стереотипов или их формированию. Кроме того, чтение влияет на отношение не только к культуре, но и к ее представителям. Так, проведенные эксперименты, несмотря на некоторые противоречия¹, дают основания полагать, что «чтение книг, в которых в позитивном ключе изображаются члены другой [этнокультурной] группы приводит к изменению отношения к ним в позитивную сторону. Аналогично

отрицательное изображение может приводить к росту отрицательных оценок»².

Этот эффект чрезвычайно интересен. Наличие стереотипных представлений о представителях той или иной нации, культуры или расы само по себе является, по-видимому, культурной универсалией. Причем образование таких стереотипных представлений, очевидно, почти всегда происходит под влиянием уже готовых стереотипных схем, которые существуют в культуре до и помимо конкретного индивида, по сути, они навязываются ему культурой – книгами, фильмами, фольклором и проч. Влияние «опровергающей информации» (*disconfirming information*, каковая может содержаться в художественном произведении) на стереотип может быть различным. Возможны три гипотетических сценария, предложенные психологами: 1) последовательное изменение стереотипа возможно под влиянием постепенно поступающей «опровергающей информации» (кумулятивный сценарий); 2) изменение стереотипа возможно только под влиянием радикальной «опровергающей информации» (*dramatic disconfirming information*) и только резко; 3) получение «опровергающей информации» приводит к появлению подтипов: позитивно изображаемый представитель иной культуры начинает опознаваться как индивид, как «исключение из правила», утрачивает в сознании читателя связь с репрезентируемой им культурой, как следствие, смены стереотипа не происходит.

Основываясь на этих трех сценариях, Емельян Хакемулдер выдвинул три «гипотезы», связанные с возможным механизмом изменения стереотипа в процессе чтения инокультурного текста:

1) «Гипотеза опровержения стереотипа» (*Stereotype Disconfirmation Hypothesis*): опровержение стереотипа в художественном произведении приводит к тому, что иная этническая или культурная группа начинает восприниматься как менее однородная (стереотипное восприятие иного (*outgroup*)), как правило, связано с тем, что группа других кажется нам более однородной, а ее представители менее индивидуализированными).

2) «Гипотеза вхождения в роль» (*Taking-Role Hypothesis*): идентификация с персонажем, репрезентирующим иную культуру, приводит к изменению отношения читателя к этой культуре и ее представителям.

3) «Гипотеза чтения в духе Аристотеля» (*Aristotelian Reading-Style Hypothesis*): для лучшего понимания и оправдания Другого принципиальна фокусировка внимания читателя на групповых, типических особенностях психологии, поведения, социальной ситуации того

персонажа, а не эмоциональная эмпатия, ориентированная на индивидуальные качества персонажа.

В результате трех весьма изощренных экспериментальных исследований было показано, что первые две гипотезы верны, тогда как третья не верна (выявлено, что большую роль в возникновении механизма оправдания играет все же эмпатия). Однако важно учитывать, что в данном исследовании респондентам предлагалось несколько текстов, при этом их типологические признаки не принимались в расчет. В этой связи интересна перспектива исследования в этом аспекте текстов массовой литературы. Это касается как силы ее воздействия на национальные стереотипы, направленности этого воздействия (опровержение vs. поддержание стереотипов), так и в целом национально-культурной маркированности произведений разных «не элитарных» жанров.

Очевидно также, что проблема возникновения эмпатии и установления идентификации «читатель-персонаж» зависит не только от текста, но также и от готовности читателя к такой эмпатии. Так, на примере датских подростков и с использованием методов психологической диагностики было показано, что повествование от первого лица создает большую иллюзию проникновения в мир текста через установление симпатии (т.е. эмоциональной эмпатии) к протагонисту посредством позитивной внутренней фокализации (а равно и то, что этот эффект ослабевает для групп более старших читателей)³. В совместном датско-венгерском исследовании⁴ был проведен аналогичный эксперимент сравнительного характера, который не выявил различий в степени влияния повествовательной перспективы на возникновение эмпатии, однако эмоциональная окраска эмпатии заметно отличалась, что, по-видимому, объясняется различиями в социокультурном опыте разных групп читателей: можно предполагать, что представители разных культур будут осуществлять идентификацию с одним и тем же персонажем на разных психо-эмоциональных основаниях или, в силу тех же различий, вовсе не будут идентифицировать себя с ним.

Среди факторов, влияющих на механизм идентификации, следует прежде всего назвать «категоризацию» читателем персонажа: как показал Р. Герриг⁵, читатель часто склонен видеть в персонаже не конкретного человека, а определенный тип человека с генерализованным типом опыта – как следствие, больше шансов на то, что этот генерализованный тип опыта совпадет с индивидуальным опытом читателя. Другой фактор – «прагматическое задание

текста», т.е. стремление автора создать такие условия, при которых эмпатия в «идеальных условиях» чтения (т.е. у «образцового/идеального» читателя) должна (или не должна) возникнуть. В некоторых случаях автор создает текст, намеренно лишенный какой бы то ни было социокультурной конкретики и направленный на изображение максимально генерализованного (универсального, всеобщего) человеческого опыта (таковы, к примеру, притчи). В других случаях, напротив, ориентируется на читателя с совершенно конкретным историческим, социальным, культурным, психологическим опытом.

Образуемая этими двумя полюсами шкала отражена, в частности, в работе Сьюзан Кин⁶, которая выделяет три типа авторских стратегий, направленных на возникновение эмпатии у читателя: 1) «ограниченная эмпатия» (*bounded empathy*) ориентирована на замкнутые группы людей со схожим опытом; 2) «посредническая эмпатия» (*ambassador empathy*) предполагает, что за границами этой группы отдельные ее представители будут действовать как «посланцы» (*ambassadors*), «культивирующие» эмпатию среди «других» (ср. распространение советской диссидентской литературы на Западе); 3) «распространенная эмпатия» (*broadcast empathy*) ориентирована на максимально широкий круг читателей. При этом первый тип эмпатии может иметь в качестве стратегической задачи укрепление эмоциональной сплоченности группы. Если принять за группу представителей какой-либо нации или культуры, то такая стратегия могла бы быть названа «национальной» или «национально-специфической». Соответственно на другом полюсе шкалы располагается стратегия, которая может быть названа «космополитической» или «национально немаркированной». В этой перспективе изучение инокультурных произведений массовой литературы может позволить выявить продуктивные и не продуктивные с точки зрения установления эмпатии типы художественных текстов для разных групп читателей, а также эффективность соответствующих авторских стратегий, выявить значение механизмов генерализации и категоризации для возникновения эмпатии, что является существенным для теории массовой литературы в целом. Для отдельных текстов со специфической авторской стратегией возможно использование экспериментальных методов, как это было сделано венгерскими исследователями, получившими интересные результаты при изучении механизмов эмпатии применительно к историческому рассказу⁷.

Совсем другие психосоциальные параметры чтения интересуют последователей эмпирического литературоведения в связи

с проблемой массовой литературы. В ряде работ показано, например, что читатель массовой литературы часто испытывает чувство вины за то, что читает неканонические произведения и не читает произведения принадлежащие канону «высокой литературы». Как пишет Дж. Рэдуэй, изучая читательниц дамских романов, это «чувство вины является результатом собственного смущения читателей из-за того, что они потакают своему стремлению испытать этот, очевидно, приятный опыт»⁸. Однако является ли это чувство вины повсеместным? В одном из исследований возникновение этого чувства объясняется влиянием протестантской этики, которая «предполагает, что удовольствие следует заслужить, отчего отсутствие необходимости прикладывать усилия за чтением легкой литературы делает получаемое удовольствие сродни эйфории наркомана или оргазму при мастурбации»⁹.

Гипотеза о влиянии установок протестантской этики предполагает, что это чувство вины будет возникать лишь у представителей тех культур, которым свойственны соответствующие этические установки. Даная гипотеза может быть проверена путем интервьюирования российских потребителей массовой литературной продукции. В частности, можно выдвинуть контргипотезу о том, что возникновение этого чувства в большей мере связано с давлением культурного канона и неканоничностью литературного поведения читателя. Если это так, то при изучении реакции российских потребителей массовой литературы мы можем зарегистрировать возникновение схожей психосоциальной реакции (что будет однозначно свидетельствовать против версии о роли протестантской этики в механизме возникновения этого чувства); мы также можем предполагать, что такая реакция будет в большей мере проявляться у групп читателей, находящихся под большим влиянием культурного канона (школьники, студенты, люди, вынужденные поддерживать определенный социальный и культурный статус, и т.п.) — если такая корреляция будет установлена, то это также будет свидетельствовать о действии универсальных, а не культурно-специфических механизмов в возникновении такой реакции. Добавим, что выявление этих механизмов является существенным для теории массовой литературы в целом. Кроме того, подобное исследование может помочь в обнаружении эмпирических критериев определения внутренних границ «поля литературы» по шкале «массовое — элитарное»: в частности, возникновение и регистрация таких психо-социальных реакций у разных групп читателей в отношении отдельных произведений может служить эмпирическим основанием для определения положения этих произведений (и их авторов) на указанной шкале.

Такой критерий мог бы дополнить метод экспертной оценки, чаще всего используемый в таких случаях.

Эмпирический подход может дать и более интересные результаты в понимании того, как разные группы читателей оценивают свои собственные литературные пристрастия. В перспективе подобные исследования могут привести к построению нежанровой типологии массовой литературы в зависимости от психосоциальных функций, которые выполняет чтение таких текстов. Философско-методологические основания этого или подобного исследования могут лежать в области феноменологической социологии (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман и др.) с опорой на базовые для нее понятия «жизненного мира», «повседневного опыта», «знания» и т.д. В частности, Мачей Марыл в своих недавних работах¹⁰ именно так подошел к описанию функций массовой литературы в повседневной жизни поляков. В соответствии с традицией феноменологической социологии он рассматривает чтение массовой литературы как особый интенциональный акт, в котором «читатели достигают индивидуально определяемые цели и обогащают свои жизненные миры. Структура жизненного мира, определенная биографическая ситуация, обуславливает реакцию читателя. Цели, достигаемые в акте чтения, опыт, полученный в фикциональном мире [произведения], составляют часть их жизненного мира. Этот активный поиск информации и эмоций глубоко укоренен в их повседневном опыте»¹¹.

Методологическая проблема, с которой столкнулся исследователь, заключается в самоидеализации респондента в ситуации прямого опроса: в частности при прямом опросе читатели часто преувеличивают количество прочитываемых «канонических» произведений, стремясь показаться более «культурными». В этой связи Марыл прибегает к понятию «хорошо информированного гражданина», разработанному А. Шюцем. «Хорошо информированный гражданин» – это посредник между человеком с улицы и экспертом или исследователем, он владеет информацией, заинтересован в ее объективности, но в то же время он имеет неформальный контакт с «человеком с улицы», т.к. вовлечен в практические отношения с ним, разделяет с ним часть его «жизненного мира». В ситуации чтения таким «хорошо информированным гражданином» является библиотекарь. По этой причине реальными информантами Марыла стали именно библиотекари, непосредственно работающие с читателями, а методологический выбор был сделан в пользу качественных методов исследования, таких как глубинное интервью и наблюдение. Исследователь задавал информантам открытые вопросы о мотивации читателей к чтению, о различных аспектах

выбора книги, включая ориентацию на оценочное мнение другого лица, о роли чтения в структуре других форм досуга и видов деятельности. Затем собранные данные были интерпретированы в русле указанной методологической стратегии. В этой части Марыл придерживается той научной традиции, которая рассматривает чтение как социально легитимированную форму эскапизма¹². Однако его исследование позволяет построить набросок функциональной типологии, уточняющей наблюдения предшественников. Так, согласно Марылу, чтение массовой литературы включает в себя следующие мотивы:

а) поиск специфических эмоций (позитивных/негативных): чтение позволяет сменить повседневный эмоциональный фон (читатели часто просят библиотекарей посоветовать им «что-нибудь трогательное», «забавное» и т.п.; ср. слова читателя: «Мне нужно снять напряжение. Знаете, мне все равно, глупое это произведение или нет, мне это просто необходимо»);

б) эмоциональная стимуляция: эта мотивация встречается у людей, работающих по ночам, выполняющих монотонную работу (ночные сиделки, сторожи и т.п.) и в силу этого нуждающихся в психоэмоциональном возбуждении.

в) релаксация: обратная функция чтения связана с тем, что некоторыми читателями оно рассматривается как замена снотворного, что обуславливает выбор книги (ср. высказывание одного из посетителей библиотеки, переданное библиотекарем: «Лучше всего меня усыпляет эта монотонность, тупая монотонность»).

г) уход от реальности через выполнение компенсаторной деятельности: чтение увлекает читателя в тот мир, где он, идентифицируя себя с героем, может выполнять действия или испытывать те эмоции, которые в силу разных причин недоступны ему в реальности (т.е. когда он находится в состоянии «депривации»). Марыл различает временную или длительную депривацию. Временная депривация возможна, например, в общественном транспорте, когда человек в течение некоторого времени находится в статическом положении, в этом случае чтение является тем компенсаторным механизмом, который «загружает когнитивные ресурсы» пассажира. В ситуации длительной депривации (пенсионер, отдыхающий, инвалид, любой человек длительное время лишенный тех форм общения, которые представляются ему нормальными и естественными) чтение служит субституту общей социальной активности, вводя читателя в мир чужих чувств и действий¹³.

Несмотря на то, что эта типология, очевидно, не учитывает всех форм массовой литературы, равно как в принципе очень

неоднозначно соотносится с категориями «массовости» и «элитарности», она все же представляется нам крайне ценным примером качественного психосоциального исследования мотивационного аспекта чтения. Следовало бы тем не менее соотнести исходную модель с жанрами массовой литературы, другими ее типологическими характеристиками (одной из таких важнейших характеристик является гомо- или гетерокультурный характер выбираемых читателем произведений), а также внешними импульсами мотивации (реклама, рекомендации знакомых, другие объективные причины выбора), благодаря чему расширились бы контекстуальные границы, т.е. границы «жизненного мира» читателя, релевантные для данного исследования. При уточнении исходных позиций можно было бы получить и более точную типологию, а также дополнить ее количественными данными по одной или нескольким группам читателей.

¹ Обзор и анализ работ см. в работе Hakemulder J. How to make alle Menschen Brüder. Literature in a multicultural and multiform society. // The Psychology and Sociology of Literature: In honor of Elrud Ibsch / Ed. by D. Schram, G. Steen. – Amsterdam: John Benjamins, 2001.

² Hakemulder J. How to make alle Menschen Brüder. Literature in a multicultural and multiform society. // The Psychology and Sociology of Literature: In honor of Elrud Ibsch / Ed. by D. Schram, G. Steen. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 230.

³ Peer W. van, Pander Maat H. Perspectivation and sympathy. Effects of narrative point of view // Empirical Approaches to Literature and Aesthetics/ Ed. by R.J. Kreutz, M.S. MacNealy. – Norwood: Ablex, 1996. – P. 143-154.

⁴ László J., Larsen S.F. Cultural and text variables in processing personal experiences while reading literature // Empirical Studies of the Arts. – 1991. – № 9. – P. 23–34.

⁵ Gerrig R.J. Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading. – New Haven: Yale University Press, 1993.

⁶ Keen S. A theory of narrative empathy // Narrative. – 2006. – № 14(3). – P. 207–236.

⁷ László J., Somogyvári I. Narrative empathy and inter-group relations // Directions in Empirical Literary Studies / Ed. by S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – P. 113–125.

⁸ Radway J. Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literature. – Chapel Hill: North Carolina University Press, 1984. P. 106

⁹ Nell V. Lost in a Book. Psychology of Reading for Pleasure. – New Haven: Yale University Press, 1988. P. 32.

- ¹⁰Maryl M. Czym jest literatura? Potoczne pojęcie literatury i funkcje lektury w życiu codziennym czytelników. – Warsaw: Warsaw University, 2007; Maryl M. The apology of popular fiction. Everyday uses of literature in Poland // Directions in Empirical Literary Studies / Ed. by S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – P. 317-328.
- ¹¹Maryl M. The apology of popular fiction. Everyday uses of literature in Poland // Directions in Empirical Literary Studies / Ed. by S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – P. 321.
- ¹²См. об этом: Radway, 1984; Nell, 1984; Gerrig, 1993, а также Green M.C. 2004. Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. // Discourse Processes. – 2004. – № 38(2). – P. 247-266 и Green M.C., Brock T.C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – № 79(5). – P. 701-721.
- ¹³Maryl M. The apology of popular fiction. Everyday uses of literature in Poland // Directions in Empirical Literary Studies / Ed. by S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – P. 325.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Горбунова Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Тюменского государственного университета

Иванова Елена Радифовна – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы, теории и методики обучения литературе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета

Исаева Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века и зарубежной литературы Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Кожевников Михаил Васильевич – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой культурологии и зарубежной литературы Магнитогорского государственного университета

Кожевникова Светлана Наумовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры культурологии и зарубежной литературы Магнитогорского государственного университета

Лаврентьев Александр Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и культуры Удмуртского государственного университета

Ласкина Наталья Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы и теории обучения литературе Новосибирского государственного педагогического университета

Липская Людмила Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Тюменского государственного университета

Маркин Алексей Вячеславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Назарова Лариса Александровна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Никулина Алла Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы и страноведения Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Орехов Борис Валерьевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры зарубежной литературы и страноведения Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Пожидаева Валентина Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, культурологии и художественного образования филиала Омского государственного педагогического университета в г. Тара

Политыко Евгения Николаевна – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета

Селитрина Тамара Львовна – доктор филологических наук, зав. кафедрой зарубежной литературы и страноведения Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Спиридонов Дмитрий Владимирович – кандидат филологических наук, ассистент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Турышева Ольга Наумовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Фрейзер Мелисса (Melissa Frazier) – профессор колледжа Сары Лоренс, Нью-Йорк

Хатем Джозеф (Joseph Hatem) – филолог-славист, преподаватель литературы, Нью-Йорк

Чернышов Максим Рудольфович – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Швейбельман Надежда Фёдоровна – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы Тюменского государственного университета

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ	3
-----------------------	---

РАЗДЕЛ I. ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Липская Л.И.</i> Проблема наследия авангарда в творчестве Жюльена Грака	5
<i>Назарова Л.А.</i> Антиномия свободы/необходимости как форма презентации трагического при изучении древних литератур (античной, средневековой, ренессансной).....	11
<i>Пожидаева В.Г.</i> Семантика ключа и мифология смеха в трагедии И.-В. Гёте «Фауст»	21
<i>Политыко Е.Н.</i> Образ Терпеливой Гризельды в пьесе К. Черчилл «Девушки из высшего общества»: историко-культурные параллели	27
<i>Селитрина Т.Л.</i> Английская классика на страницах дневника Джона Фаулза	37
<i>Чернышов М.Р.</i> Концепции барокко в вузовских учебниках	43
<i>Швейбельман Н.Ф.</i> Ювенильному читателю о жизни литературного юношества	49

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Мелисса Фрейзер (M. Frazier)</i> Опыт сравнения американского и русского подходов к преподаванию литературы в университете.....	60
<i>Кожевникова С.Н.</i> Проблемы преподавания зарубежной литературы на отделении журналистики	69
<i>Исаева Е.В.</i> О концепции курса по выбору «Зарубежный роман XX века»	73
<i>Иванова Е.Р.</i> Литература бидермейера в рамках преподавания истории немецкой литературы XIX века	78
<i>Никулина А.К.</i> Сравнительный анализ авторского текста и уфимской сценической версии пьесы Т.Уайлдера «Наш городок» как методический прием на занятии по зарубежной литературе	84
<i>Орехов Б.В.</i> Прототипические представления студентов о литературе	87

<i>Турышева О.Н.</i> Вузовское чтение в эпоху цифровой революции	96
<i>Пургина Е.С.</i> Использование адаптированных художественных текстов как фактор повышения мотивации чтения и изучения зарубежной литературы для студентов, изучающих английский как второй иностранный	103

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ РЕЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

<i>Хатем Дж. (Joseph Hatem)</i> Преподавание поэзии в американских школах (на англ. языке)	107
<i>Горбунова Н.В.</i> К вопросу о восприятии творчества Джордж Элиот в современной России	110
<i>Кожевников М.В.</i> Литература в контексте культуры: Шекспир и английский театр XVII–XVIII вв.	119
<i>Лаврентьев А.И.</i> Взаимодействие дискурсов элитарной и массовой культуры в образовательном пространстве	125
<i>Ласкина Н.О.</i> Проблема культурного горизонта в учебной интерпретации текстов западного модернизма	131
<i>Маркин А.В.</i> Зарубежка и всемирка	138
<i>Спиридонов Д.В.</i> Текст зарубежной массовой литературы в перспективе эмпирического исследования	146

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	156
----------------------------------	-----

Научное издание

**Зарубежная литература в вузе: инновации, методика,
проблемы преподавания и изучения**

Сборник статей

Ответственный редактор Л. А. Назарова
Верстка Д. В. Жердев

Подписано в печать 19.10.2010. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. Тираж 200 экз. Заказ
Отпечатано